تاريخ التربية

تأليف

مصطفى أمين

أستاذ التربية والأخلاق بمدرسة دار العلوم سابقًا

الكتاب: تاريخ التربية

الكاتب: مصطفى أمين

الطبعة: ٢٠١٩

صدرت الطبعة الأولى عام١٩٢٥

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)



٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣

E-mail: news@apatop.comhttp://www.apatop.com

دار الكتب المصرية

فهرسة إثناء النشر

أمين ، مصطفى

تاريخ التربية / مصطفى أمين

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٥٤٠ ص، ١٨ سم.

الترقيم الدولى: ٣ – ٩١١ – ٤٤٦ -٩٧٧ -٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع : ٤٦٣٨ / ٢٠١٩

تاريخ التربية





مقدمة

أدركت الأمم الغربية فضل تاريخ التربية من زمن بعيد، وعرفت ما له من عظيم النفع في تهذيب النشء وتقديم صناعة التعليم، فتنافس علماؤها في جمع فوائده، واقتناص شوارده، وتباروا في تحقيق مسائله، وترتيب حقائقه، وصنفوا فيه من جليل الكتب ما يشفي غلة الطلاب، ويروى ظمأ الباحثين.

ولما كانت حاجة الطلاب لا تزال شديدة إلى كتاب مفصل في هذا الموضوع، يصف سير العلوم والفنون عند الأمم والشعوب الغابرة والحاضرة، ويشرح مذاهب التربية وأغراضها في العصور القديمة والحديثة، ويفصل جهود العلماء والمربين، وما كان لهم من الأثر في ترقية حياة الإنسان وتقريبه من الكمال الذي خلق له، وضعت هذا الكتاب، وجعلت الكلام فيه قسمين، أما أحدهما ففي التربية القديمة، وفيه مباحث أربعة: أولها في التربية عند قدماء المصريين، وثانيها في التربية عند الإغريق، وثالثها في التربية عند الروم، ورابعها في التربية عند العرب.

وأما ثانيهما ففي التربية الحديثة، وقد فصلت القول فيه تفصيلًا، وأتيت فيه على جميع أدوار التربية من أيام النهضة الأوربية إلى أيامنا الحاضرة، وخصصت بعنايتي فريقًا من أئمة المربين، تجافت جنوبهم عن مهاد الراحة في سبيل تربية النشء، وإعداده للحياة الصالحة الكاملة.

ولقد عولت في جمع هذا الكتاب وفي ترتيبه وتقسيمه، على طائفة من الكتب القيمة، لأصدق العلماء رواية، وأحسنهم بهذا العلم دراية..

من بين تعريفات تاريخ التربية ، أنه هو ذلك العلم الذي يعرض علينا جميع ما اهتدى إليه الإنسان في مختلف العصور، من الآراء والأفكار والأعمال الخاصة بتربية النشء وتقويمه ، فهو الذي يبين لنا أساليب التربية وموادها عند كل أمة وفى كل عصر. وهو الذي يقفو أثر التربية ويستقري أحوالها في جميع أطوارها، ويصف الرقيالذي تدرجت فيه من مبدأ نشأتها في الأيام الخالية إلى المدى الذي وصلت إليه في الأزمنة الحاضرة. وهو الذي يترجم للنابهين من المربين، ويقص علينا ما يفيدنا من سِيَرِهم وأخبارهم، ويشرح ما كان لآرائهم وأعمالهم من الفضل في إنهاض التربية ورفع شأنها بين الأمم. وهو الذي يصف لنا ما تجشمه رجال التربية وأقطابها من الصعاب في اختيار الأوضاع والأساليب، وابتكار الطرق والأنظمة،التي عبدوا بها سبل التهذيب والتعليم، حتى اهتدى المربون الآن إلى التي هي أقوم.

ويشمل تاريخ التربية عدا ما تقدم، وصف الشئون الاجتماعية والسياسية والدينية، وما إلى ذلك من كل ما يؤثر في التربية ومقاصدها تأثير نقص أو كمال.

وتتوفر مدارس المعلمين في الممالك الراقية على دراسة تاريخ التربية، وتعني به الأمم الناهضة في هذه الأزمنة جد العناية، وتعد معرفته ضرورية لكل من يتصدى للقيام بتربية النشء وتعليمه على أساس قوي متين. وإنه لجدير بكل هذه العناية، وخليق بكل تلك الرعاية، فهو الذي يزيدنا بصرًا بشئون التربية، وخبرة بأحوالهم التعليم، فنأتي بيوته من أبوابها، ونسير في طرقه على هداية بها،

فنقيس الحاضر بالغابر، ونعرف الأشباه والنظائر، حتى نصل إلى الغايات من أقرب المناهج، وأوضح المسالك. كذلك يعصمنا من الزلل الذي وقع فيه كثير من أسلافنا، بما يعرضه علينا من طرائقهم ومقاصدهم، وما يدلي به من أسباب ما لاقوه من إخفاق أو نجاح. ومن فوائده أنه يأخذ بأيدينا إلى أرشد المناهج وأسددها في تعليم الأحداث، ويهدينا إلى الأسس الأولى التي قامت عليها الطرائق والنظم الحديثة في التربية والتعليم. وإن ننس لا ننسى ما له من الأثر في تقوية عزائم المعلمين، وإثارة هممهم، بما يضرب لهم من أمثلة المربين الذين وهبوا لتربية الأطفال نفوسهم، وأنفقوا فيها المضنون به من أموالهم وأوقاتهم، وأنضوا لها ركائب أعمارهم، لعلمهم أنها خير وسيلة لإعزاز الوطن وإسعاد بنيه. وفي ذلك سلوى تحبب إلى المربين ما قد يلاقونه من نصب، وتهون عليهم ما ينبغي أن يبذلوه من جهد وعناء.

هذا إلى أنه فن لا غنى عنه لمن أراد أن يدرس علم التربية، ويلم بأصوله واقواعده على الوجه الصحيح الأكمل.

مصطفى أمين

القاهرة ـ أول يوليو سنة ١٩٢٥

الباب الأول

المصريون القدماء

الحضارة المصرية القديمة

حضارة المصريين عريقة في القدم، ويظن أكثر المؤرخين أنها أقدم حضارة في العالم. وإنك لتجد في الآثار المبثوثة في أرض مصر، وفي المنقولة إلى كثير من دور آثار الأمم، ما يدل دلالة صريحة على أن المصريين كانوا ينعمون بحضارة راقية، في حين كان الهنود والفرس واليهود واليونان والروم هملًا يتخبطون في ظلام الجهالة، ويعيشون في الخمول والبداوة.

ولهذا كانت الأمم في العصور الغابرة تمجد مصر، وتعرف لها مكانتها في الرقي والتقدم، وتعدها مدرسة الحكمة ومهبط العلوم والفنون، وترسل إليها النابغين والنابهين من رجالها؛ لينهلوا من مواردها ويتقبسوا من معارفها. وحسبك من ذلك أن الإغريق أوفدوا إليها من فلاسفتهم فيثاغورس وأفلاطون، ومن رجال تشريعهم ليكورغورس، وصولون، فأقاموا بها ما شاءوا، ثم عادوا إلى ديارهم مزودين بما شاء الله من علم وحكمة.

الصناعة:

قد دلت الآثار المصرية القديمة على أن المصريين القدماء نبغوا في الصناعات، ووصلوا بكثير منها إلى درجة الكمال. فنسجوا الأقمشة،

وفلحوا الأرض، وصنعوا الزجاج، وبرعوا في تلوينه، وأبدعوا في نقش الخرز وطلاء والكئُوس والآنية، حتى لقد كانت الخرزة تخرج من يد الصانع كأنها الدرة في يد الغواص. وقد استعملوا الحديد والصلب، وجعلوا منهما آلات نافعة وأدوات مفيدة. وصاغوا الذهب والفضة حليًا وآنية وتماثيل، واتخذوا من قصب البردي الورق والأمراس والنعال والحصير والزوارق. وكانت لهم في تلوين السلات والحصير والملابس براعة تكاد تقصر دونها براعة أهل الأجيال الحاضرة.

العلوم والمعارف:

قد بلغ المصريون القدماء في علومهم ومعارفهم مبلغًا عجزت عنه الأمم المعاصرة لهم، ووصلوا ببعض فنونهم إلى درجة من الكمال عجيبة مدهشة، حتى إن بعض الباحثين لا يسلم بأننا نعرف الآن من بعض هذه الفنون أكثر مما عرف المصريون منها منذ أربعة آلاف عام.

ومن علومهم الهندسة العملية، وقد ساعدهم على الحذق والمهارة فيها حاجاتهم إلى الاشتغال بأمور الري، وشغفهم الشديد ببناء الأهرام والمقابر، وإقامة المسلات والأعمدة الضخمة في الهياكل والمعابد. فهذا (مينا) رأس الأسرات الملكية، قد استطاع أن يحول مجرى النيل من الجبل الغربي إلى مجراه الحالي. وهذا (أمنمحات الثالث)، قد شيد في الفيوم ذلك الخزان العظيم الذي حفظ به ماء الفيضان، فأحيا الله به أرضًا واسعة مترامية الأطراف، وقد كانت مقفرة مجدبة. ولقد كانت معارفهم الهندسية

كلها عملية محضة، وصلوا إليها بتجاربهم، ولم يعتمدوا فيها على علم نظري، فإنهم لم يصلوا في الهندسة النظرية إلى درجة راقية.

ومن علومهم علم الفلك، وهم من أقدم الشعوب التي اشتغلت به، وقد كشف الباحثون في مقابرهم آلات للرصد، ومصورات عجيبة لشكل السماء، وهم أول من حسب طول السنة بالتقريب، فجعلوا عدة أيامها خمسة وستين وثلاثمائة يوم، وقد كان ذلك قبل المسيح بأكثر من أربعة آلاف عام. أما علم الطب فقد كانت قدمهم فيه راسخة، ولم يفضلهم فيه من الأمم القديمة إلا اليونان بعد عصور طويلة، غير أن معارفهم الطبية كانت مشوبة بكثير من الخرافة، فكان للشعوذة والرقى والتمائم وضروب السحر في طبهم شأن يذكر. وقد كانت أدويتهم في الغالب كريهة الريح قذرة التركيب، تشمل بين عناصرها اللحوم العفنة الفاسدة، ودم الضب وأسنان الخنازير والبعر والسرقين، إلى غير ذلك مما هو مستقذر مستبشع. ولم يكن للمصريين القدماء معرفة بالتشريح، لأن شريعتهم كانت تحرمه، وقد كانوا يخلطون بين القلب والرئتين في كثير من الأحيان.

الكتابة:

الكتابة المصرية أقدم كتابة في العالم. ويرى أكثر المؤرخين أن الفينيقيين أخذوا كتابتهم عن المصريين بتغيير يسير، وأنه عن الفينيقيين أخذت الأمم الأخرى، فالكتابة المصرية على ذلك أساس كل كتابة في العالم.

وقد وضع اليونان لحروف الكتابة المصرية القديمة لفظ هيروغليف، أي الحروف المقدسة، وقد بقيت هذه التسمية مرعية إلى اليوم. وتتركب الكتابة الهيروغليفية من علامات وصور مختلفة لأنواع الحيوان والنبات وغيرهما من الأشياء المادية؛ كل صور رمز لمعنى أو أكثر. ثم دخل هذه الكتابة شيء من التنقيح والتهذيب والاختصار، فنشأت الكتابة الهيراطيقية التي كانت تكتب دائمًا من اليمين إلى اليسار، على خلاف الخط الهيروغليفي فإنه كان يبتدأ به تارة من اليمين إلى اليسار، وأخرى من اليسار إلى اليمين من غير فرق.

ثم دخل الكتابة الهيراطيقية شيء من التغيير والاختصار، فكانت الكتابة الديموطيقية، أي الكتابة العامية. وقد بقيت هذه الكتابات الثلاث مستعملة بين الناس، غير أن الأولى كانت خاصة بالنقش على المبانئ وبالشئون الدينية، أما الوليدتان فقد كانتا تستعملان في التجارة وفي بقية الأمور الدنيوية، وفي نشر الأعمال الأدبية من تأليف وتصنيف.

اللغة وآدابها:

بقيت الأقلام الثلاثة مستعملة إلى أن دخل الدين المسيحي بلاد مصر، فقامت الكتابة القبطية مقامها. وهي مركبة من حروف الهجاء اليونانية، ومن ستة أحرف أخرى توافق بعض أصوات مصرية ليس في اليونانية ما يعبر به عنها، وقد بقيت هذه اللغة القبطية إلى حوالى القرن الرابع عشر بعد الميلاد. وتدل الآثار الباقية إلى الآن على أن آداب اللغة

المصرية كانت مستفيضة، فقد كتب المصريون في الدين والأخلاق وشئون الحياة العملية، وألفوا الكتب المدرسية والأغاني والأناشيد. وقد عثر الباحثون في النواويس على كتب كثيرة في الطب والسحر والزهد، وعلى كثير من القصائد والرسائل التي كتبت في أغراض مختلفة. ومن كتبهم الشهيرة التي وصلت إلينا كتاب الأخلاق وكتاب الموتى.

أما كتاب الأخلاق فأقدم كتاب في العالم، ألفه (بتاح حوتب) أحد أبناء الملوك في الأسرة الخامسة سنة ٣٦٠٠ ق.م، وكان رجلًا حصيفًا مجربًا عاش من العمر مائة وعشر سنين. ولقد رأى أن يخدم أبناء وطنه بما استفاده في حياته الطويلة من التجارب الواسعة، فوضع هذا الكتاب وضمنه جملة صالحة من الحكم والمواعظ والأمثال، فاهتدى الناس بهديها وانتفعوا بها أيما انتفاع. ومن وصاياه في الحث على طاعة الوالدين ومليك البلاد قوله: "يسعد الولد المطيع الخاضع، ويحيا حياة طويلة حافلة بالخير والبركة، وإني لم أبلغ هذه السن العالية إلا بفضل طاعة الوالدين، وطاعة المليك، وقيامى بواجبي لهم خير قيام" ومن وصاياه أيضًا في الحث على محاسنة الزوجة وحسن عشرتها قوله: "إن كنت عاقلًا فأحبب زوجتك وأكرمها، ووفر لها ما تشتهي من الغذاء والزينة، واملأ قلبها بأنواع الغبطة والسرور ما حييت، ولا تكن معها قاسيًا غليظ القلب".

أما كتاب الموتى فهو كتابهم المقدس، وفيه صلواتهم وأدعيتهم ومواعظهم وأخبار آلهتهم ومعتقداتهم الدينية وآراؤهم في الحياة والموت، وهو دليل الأرواح عند انتقالها من الدار الفانية إلى الدار الباقية، وفيه ما

ينبغي للروح أن تقوله يوم الحساب دفاعًا عن نفسها في قاعة العدل أمام الإله أوزيريس وقضاته الاثنين والأربعين.

ولقد كان الكهنة يرتلون فصولًا من هذا الكتاب في احتفالات الجنائز، وكان أفراد الأسرة يجتمعون عند إحياء ذكرى فقيدهم فيتلون قطعًا منه في غرفة القبر، معتقدين أن روح الميت تسمعهم وقت التلاوة فتستفيد مما يتلون، وتستعين بذلك على اجتياز المحن التي تلاقيها في طريق الآخرة. وقد كان من عادة المصريين أن يضعوا هذا الكتاب المقدس مع الميت في قبره، ويختاروا فوق ذلك آيات منه فيكتبوها على جُعَل أو على قطعة من ورق البردي، ثم يعلقوها في عنق الميت يوم دفنه، كتميمة تحببه إلى الآلهة وتستميلهم إلى إكرامه وغفران ذنوبه.

طبقات الناس:

كان سكان البلاد المصرية في الأزمنة القديمة طبقات عدة متفاوتة في المجد والشرف:

الطبقة الأولى: طبقة الكهنة، وهي أشرف الطبقات وأعلاها، وراموز العلم والغنى والجاه، وربة السلطان والنفوذ والقوة في البلاد. كانت تملك ثلث الأراضي المصرية معفى من الضرائب، ولم تكن أعمال أفرادها مقصورة على الخدمات الدينية كما يتوهم، بل كانوا يشغلون جميع مناصب الحكومة ومراتبها الرفيعة، ويتولون جميع الأعمال والشئون التي تحتاج في إدارتها إلى المهارة والعلم.

فكانوا الأطباء والمهندسين والمعلمين والقضاة والمؤرخين والمنجمين والحاسبين والكاتبين وجباة الضرائب والرقباء على الموازين والمكاييل، وكانوا نصحاء الملك وأعوانه وأصحاب الرأي عنده وذوي الحظوة لديه، يقربهم ويدنيهم من مجلسه ويجزل لهم من العطاء. ولم يتقصر على إعفائهم من ضرائب الأرض التي يملكونها على سعتها وكثرتها، بل اختصهم بأرزاق واسعة يتقاضونها أجورًا لأعمالهم وخدماتهم، ويعيشون منها في سعة وبذخ، حتى لقد كان لكثير منهم من القصور والضياع مثل ما للملك.

الطبقة الثانية: طبقة الجنود، ولها المحل الثاني في الشرف والرفعة. وقد كان لكل فرد من أفرادها قطعة صغيرة من الأرض معفاة من الضرائب تبلغ ستة أفدنة ونصف فدان، ولكل من هذه الطبقة وسابقتها حقوق اختصوا بها في الدولة، لم تكن لتمنح غيرهما من الطبقات، وهما منقاربتان في الشرف والنبل، ولكن الهوة التي بينهما وبين غيرهما عميقة بعيدة المدى.

الطبقة الثالثة: وتنقسم ثلاثة أقسام، طبقة الزراع ورجال الملاحة، وطبقة الصناع والتجار، وطبقة العمال. ويلي هذه الطبقات الثلاثة الموالي، وهم عادة من أسرى الحرب، وأحط في الرتبة من العمال. وقد كان الحقد آخذًا مأخذه بين هذه الطبقات، فكثيرًا ما ثار بعضها على بعض، ولكن الكهنة والجنود كانوا موضع الإجلال والاحترام من الناس جميعًا.

الديانة:

المصريون القدماء من أشهر الأمم القديمة تعبدًا وتدينًا. ومن نظر في معابدهم ومقابرهم، وتأمل فيما حوته من الصور والنقوش والتماثيل، خيل إليه أن المصريين أقوام خلقوا للعبادة والتنسك، وأنهم لم يعنوا بشيء عنايتهم بتقديس الآلهة وتكريم الموتى والاستعداد للحياة الآخرة.

عبادة القوى الطبيعية:

كان للبيئة تأثير كبير في أفكارهم وعقائدهم الدينية، فقد تأملوا في الطبيعة حولهم فوجدوا الشمس والنيل قد خلقا مصر خلقًا، وأنه لولاهما لما كانت مصر ولا كان أهلوها، فاتخذوهما إلهين، وتقربوا إليهما بالعبادة وتقديم الهدايا والقرابين، ويعد هذان الكائنان أقدم آلهة المصريين وأعظمهما شأنًا. وقد كثرت آلهتهم بعد ذلك، فعبدوا الأرض والسماء والقمر والنجوم وكل كائن له تأثير ظاهر قوي في حياتهم وحياة بلادهم، وكانت الشمس أعظم آلهتهم على الإطلاق، ولذلك كثر عبادها واختلفت أسماؤها، فسميت رع، وأمون، وهور، وبتاح، وتوم، وأوزيريس، وتغنى الشعراء بتمجيدها وتعظيمها، ومن ذلك قولهم فيها: "إنك تظهرين كل صباح، فما أسعد من سقطت على جبينه أشعتك، إنك تغربين ولكنك دائمة الوجود.. أيها الكوكب الطافيعلى بحر الفضاء العظيم بسنائك ولألائك البهي، إنك تلد نفسك من غير شريك ولا معين، على أنه لا ولادة ولا فناء"، ومن أقوالهم في تحيتها وقد جاء ذكره في كتاب الموتى:

"تحية لك أيها السائح المنير الدائر في فلكه، تحية لك يا أعظم الآلهة ويا رب الأرباب".

عبادة الحيوان:

اعتقد المصريون أن الآلهة تحل في بعض أجساد الحيوان، فعبدوا من أنواعه ما رأوا أن روح الإله حلت فيه. عبدوا الثور والجعل والباشق والقط والكلب والتمساح، ولم تكن هذه الآلهة عامة بين الناس، بل كانت خاصة، لكل إقليم إلهه الخاص به، فبينا كان التمساح يعبد في طيبة، ويتزلف إليه بأنواع القرابين، كان الناس يقتلونه ويطاردونه في جزيرة الفيلة.

ولقد كان احترام هذه الأنواع الحيوانية، وتوفر الناس على عبادتها وحمايتها، بالغين مبلغًا عظيمًا، يدل على ذلك أنه في عهد بطليموس في القرن الأول قبل الميلاد، قتل أحد رجال الروم قطًا في الإسكندرية، فثار من أجل ذلك الشعب وقبض عليه وذبحه، على الرغم من إرادة الملك وشفاعته فيه. فعل المصريون ذلك على حين كانوا يرهبون جانب الروم ويخافونهم، ويبذلون قصارى جهدهم في استرضائهم والتودد إليهم، مخافة الاشتباك معهم في حرب أو عراك.

كانت هذه الآلهة تأكل وتشرب، وكان أفضل ما يتزلف به المرء إليها وينال به رضاها، أن يقدم إليها الطعام والشراب وكل ما تحتاج إليه في حفظ حياتها، قال (إسترابون) المؤرخ الإغريقي المشهور يصف زيارته تمساحًا مقدسًا في طيبة: "رأيت هذا الحيوان رابضًا على شاطئ غدير،

ورأيت الكهنة قد اقتربوا منه، ففتح اثنان منهم فمه، وتقدم ثالث فحشاه بصنوف الحلوى والسمك المشوي، ثم سقاه شرابًا من العسل. ومن أعظم هذه الآلهة الحيوانية وأجلها شأنًا العجل (أبيس)، وكان يعيش في معبد في منف يحرسه الكهنة ويتولون خدمته، وهو في اعتقادهم الحيوان المقدس الذي يحل في جسمه المعبود بتاح إله الشمس. وكان الكهنة يختارونه من بين عجول البقر ويتعرفونه بعلامات تجتمع فيه، منها سواد شعره ووجود غرة في جبهته مثلثة الشكل. وكانوا إذا اهتدوا إليه فرحوا فرحًا شديدًا، وأنفقوا سحابة يومهم في رقص وغناء وغبطة وسرور، وكانوا إذا مات عمهم الحزن واستمروا كذلك حتى يهتدوا إلى غيره. على أن الكهنة ما كانوا ليتركوه يتخطى الخامسة والعشرين من عمره، فإذا بلغها ولم يمت أغرقوه في عين ماء، ثم حنطوا جثته، ودفنوه بجانب أسلافه في احتفال مهيب.

عبادة الأصنام:

مثل المصريون آلهتهم على أشكال مختلفة، فمنها ما صورته صورة إنسان، ومنها ما صورته صورة حيوان، ومنها ما له رأس إنسان وجسد حيوان، ومنها ما له رأس حيوان وجسد إنسان. وقد كانت أسماء هذه التماثيل تختلف باختلاف الجهات والأقاليم، وإليك تمثال إله الشمس، فقد كان أهل منف يسمونه بتاح، وأهل طيبة يسمونه أمون، وأهل إدفو يسمونه حورس، وأهل دندره يسمونه هاتور. وقد كان شأن الإله يختلف

عظمة باختلاف المدينة التي يعبد فيها، وأعظم الآلهة ما كان مقره قصبة الملك.

ولم يكن المصريون يعتقدون أن هذه التماثيل مجرد رموز للآلهة، بل اعتقدوا أن الآلهة تحل فيها وتسكنها.

عبادة الموتى:

عبد المصريون أرواح الموتى، وكانت هذه العبادة سائدة في عصر الأهرام، وكان المصريون إذا مات لهم ميت، زينوا قبره بالكراسي والمناضد والسرر وأدوات الزينة والأسلحة والحراب والنقوش والتماثيل، وملئوه بصنوف الطعام والشراب واللباس، إذ كانوا يعتقدون أن آلهتهم لا يرضون عن الميت إلا إذا اهتم الأحياء بتكريمه عند وفاته، فاحتشدوا حول جنازته وقت دفنه، وملئوا قبره بنفيس الهدايا وعظيم الذخائر، كانوا يعتقدون أن الميت الذي يكرم هذا التكريم يرتفع إلى درجة الآلهة ويستحق العبادة والتقديس. ومن أقوالهم في ذلك: "إن الميت الذي يتقدم إلى الآلهة بقبر مملوء بالقرابين لن يصاب بضرر، ولن يموت مرة ثانية، وسيأكل ويشرب كل يوم مع أوزيريس، ويخرج في زورق مع حورس يطوف حول الأرض بالليل والنهار، ويصير إلهًا تحق على الأحياء عبادته".

التوحيد:

لقد انتهت بعض العقول العالية في العصور الأخيرة من عصور الدولة إلى أن الآلهة التي تملأ المعابد والمقابر لم تكن سوى مظاهر لإله واحد، عالم بصير حي باقٍ لا شبيه له، يحكم في السموات والأرض ولا تدركه العيون، غير أن هذا التوحيد لم يكن سوى مذهب دان به بعض المفكرين وقصروه على أنفسهم، ولم يكن يومًا من الأيام دينًا عامًا يدين به الشعب أو يمليه القساوسة على الناس.

آراؤهم فيما بعد الموت:

يرى المصريون القدماء أن المرء متى مات انفصلت روحه عن بدنه، وسعت مهرولة إلى حيث تغرب الشمس تحت الأرض. هناك تجد إله الأموات أوزيريس جالسًا في صدر قاعة العدل، وحوله أثنان وأربعون حكمًا من الآلهة، فتتقدم إليهم خاشعة مستكينة، فيحاسبونها على ما فرط منها أيام الحياة، ويطلبون إليها أن تدافع عن نفسها سلبًا وإيجابًا. فتقول في دفاعها السلبي: "ما أتيت فاحشة، ولا ارتكبت منكرًا، ولا أغضبت إلهًا، ولا صدت حيوانًا مقدسًا، ولا سرقت ميرة الموتى، ولا سلبت عصائبهم، وما انتهكت حرمة المقابر، ولا اغتصبت ذخائر المعابد، وما كذبت، ولا قتلت نفسًا بغير حق، وما أفسدت بين العبد ومولاه، وما عذبت أيمًا، ولا حلت بين الرضيع ولبنه، وما ألفت البطالة، ولا خنت عهدًا، ولا طففت كيلًا، وما أجعت إنسانًا، ولا أبكيت أحدًا"، وتقول في

دفاعها الإيجابي: "أطعمت الجياع، وسقيت العطاش، وكسوت العراة، وقدمت القرابين للآلهة".

فإن قبل القضاة دفاعها، وظهر لهم أنها كانت طيبة مخلصة في حياتها، أطلقوها تطير أحقابًا. وهنا تجتاز محنًا وشدائد، ثم ينتهي أمرها بأن تحشر في زمرة الآلهة وتقيم في النعيم الدائم. وإن قصرت في دفاعها وظهر للقضاة إثمها وفجورها، قضوا عليها بالعذاب، فقضت فيه قرونًا، ثم انتهى أمرها بالهلاك والفناء.

كانوا يعتقدون أن الروح بعد الموت قد تعود إلى الجسد لتستريح فيه أحيانًا، ومن أجل ذلك كانوا يعنون جد العناية بأجساد موتاهم، فيحنطونها ويحفظونها في مقابر منيعة، ويضعون بجانبها ما تحتاج إليه من طعام وشراب وأثاث ورياش.

التربية

أغراضها:

كان زمام التربية المصرية القديمة في أيدي الكهنة، فكانوا رجال العلم وحفظته والمعلمين والمؤدبين، وكان الرجل إذا التمس معلمًا لولده لم يجده إلا بين رجال هذه الطائفة. وكانت التربية عندهم ترمي إلى تخريج المتعلمين في الفنون والصناعات الرائجة في ذلك الوقت، كالهندسة والبناء والنقش والتصوير والطب والكتابة والجندية والموسيقى، وغيرها مما كان يضمن للإنسان في ذلك العهد عيشة راضية في الدنيا، ويكسبه رضا الآلهة ومحبتهم في الدار الآخرة.

هكذا كانت التربية عندهم عملية مادية. أما التربية النبيلة التي ترمي إلى اكتساب المعارف والبحث في الحقائق لذاتها، وإن لم يكن من ورائها شيء من النفع المادي، فلم يكن وقتها قد آن بعد. وقد كانت للتربية عندهم منزلة عالية ومقام رفيع، فكانوا يحثون عليها ويرغبون فيها، ومما يؤثر عنهم في ذلك قولهم: "ما أشبه الجاهل بالحمار المثقل، يحتاج دائمًا إلى من يقوده أو يدفعه"، وقولهم: "أقبل على عملك وتعلم الكتابة، تكن أهلًا للقيادة والزعامة بين الرجال".

نظمها ومعاهدها ومناهجها:

كانت الحياة المدرسية تبتدئ في الغالب والأطفال في سنتهم الخامسة، وكانت ساعات العمل في المدرسة تبلغ كل يوم ستًا. ولم يكن للحكومة شيء من السيطرة على شئون التربية، كما أنه لم يكن للأمة نظام مسنون في تربية النشء، وإنما كان الناس أحرارًا، فمن شاء منهم تربية أطفاله سعى والتمس لهم المعلمين ليعلموهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب. وكان المحترفون بالتعليم الابتدائي كثيرين، يقنعون باليسير من الأجر، ولهذا كانت التربية الابتدائية سهلة المنال ميسورة للناس جميعًا. أما التربية العالية فقد كانت ميزة الأشراف، مقصورة على أبنائهم، وكانت معاهدها غالبًا في معابد المدن الكبيرة من المملكة. وأقدم هذه المعاهد وأشهرها معبد بتاح في منف، ومعبد رع في عين شمس، ومعبد أمون في طيبة.

ومن المعاهد العالية التي تأخر بها الزمن، متحف الإسكندرية الذي وصل إلى غاية كماله في أواسط القرن الثالث قبل المسيح، والذي صارت به الإسكندرية في ذلك العهد أكبر مركز للعلوم والمعارف في العالم أجمع، يقصدها الفلاسفة والعلماء من جميع أرجاء المعمورة، ولاسيما الإغريق والروم.

إلى جانب هذا المتحف قامت دار الكتب الشهيرة التي أسسها البطالسة، وجمعوا إليها الكتب من جميع الأقطار المتمدينة، فكانت عونًا

للطلاب والفلاسفة والباحثين والمنقبين. ولا غرو فقد حوت خزائنها ما يزيد على سبعمائة ألف كتاب.

كانت أغراض التربية العالية في هذه المعاهد تنحصر في إعداد الطلاب لأعمال الحياة، وتخريجهم في المهن والحرف التي يريدون مزاولتها في حياتهم العملية، ولهذا كان غير مألوف أن ينهج الشاب في حياته منهجًا غير الذي رسمه لنفسه أيام التربية. وأهم هذه المهن وأعمها شيوعًا بين الطلاب مهنة الكتابة، وقد كانت تعد أساس التعليم العالي، وأول خطوة يخطوها الشبان إلى المناصب العالية في الحكومة.

والكتاب في تلك العصور القديمة –وإن كانت الحاجة إليهم قليلة، لانتشار الجهل وفُشُوّ الأمية– كانت لهم منزلة عالية بين الناس، وكانت لهم أعمال كثيرة متنوعة مختلفة. منها نسخ الكتب المقدسة، وتحرير الوثائق الرسمية، وإدارة الضياع الواسعة والمتاجر الكبيرة التي لا تستقيم أمورها بغير الحساب والكتابة. ومنها تسيير الأعمال الجندية والمدنية والدينية وغيرها من كل ما يحتاج إلى حذق ومهارة.

وقد كان الكتاب طبقتين دنيا وعليا، أما الدنيا فهي التي كانت تقنع بالتربية الابتدائية وكان تلميذها إذا أتم هذه التربية ذهب من فوره إلى مصنع أو متجر أو مكتب عام، فجلس بجانب من فيه من الكتاب المجربين ذوي الدربة والخبرة الواسعة، وتعلم منهم كيف يكتب العقود ويحرر الوثائق بصيغها المألوفة، وأخذ عنهم الخط الهيراطيقيالذي أسلفنا ذكره.

وأما الطبقة العليا فقد كان شأنها غير ذلك، كان طالبها يتم دراسته الابتدائية، ثم يلتحق بمعهد من معاهد التربية العالية المتخذة في المعابد المشهورة، وهناك يقبل على حذق الهيروغليفية والهيراطيقية والديموتيقية، ثم لا بد له بعد ذلك من دراسة الفلسفة والقانون، ورياضة نفسه على الأخلاق الكريمة الطيبة.

ومن أراد أن يعد نفسه لمهنة أخرى غير الكتابة، فلابد له بعد إتمام التربية الابتدائية من أن يأخذ نفسه بمنهاج خاص يؤهله للمهنة التي اختارها، فمن رغب في هندسة البناء كان حتمًا عليه أن يدرس الرياضة وعلم الآلات (الميكانيكا)، وأن يُحَصِّل كثيرًا من أبواب التاريخ ومسائل الدين. ومن رغب في الطب درس علم وظائف الأعضاء، وأَلَمّ بشيء من ضروب السحر والرقى، ودرس إن شاء بعض الأعضاء الرئيسة في البدن كالعين والمخ والأسنان والمعدة دراسة مطولة. ومن أراد أن يكون كاهنًا، أقبل على درس الكتب المقدسة وشعائر الدين دراسة واسعة تامة، وتمكن في علوم الرياضة والعرافة والنجوم، وغذّى نفسه بلبان المعارف العصرية المتنوعة.

وفي القرن السابع قبل الميلاد حدث انقلاب في وجوه التربية في مصر، وذلك لأن أبسمتيك الأول مؤسس الأسرة السادسة والعشرين أراد الانتفاع بحضارة الأمم التي أخذت في الظهور، وفاقت المصريين في الاختراع والابتكار. فعقد حلفًا مع الولايات الإغريقية، وفتح مدائنه للتجارة الأجنبية، وعلم أولاده علوم الإغريق وفنونهم، فأثر هذا في التربية المصرية،

وصبغها بصبغة إغريقية، ولم يمضِ على ذلك غير يسير من الزمن، حتى كانت اللغة الإغريقية موضوعًا معدودًا في مناهج الدراسة المصرية.

طرائقها وأساليبها:

من المقطوع به أن الأحداث كانوا يقضون أوقاتًا طويلة في تعلم الكتابة الهيروغليفية، وهي تلك الكتابة التي يحق للمصريين أن يفتخروا بها ما شاءوا، فقد ابتكروها ابتكارًا، ولم يكن لغيرهم من الأمم السالفة فضل عليهم في ذلك.

كانت طريقة تعليم هذه الكتابة أن يكتب المعلمون نماذج للأطفال يحاكونها، فيأخذ كل طفل قلمه ولوحه الخشبي، ويجتهد في محاكاة النموذج الذي وضع له، حتى إذا ما قطع هذه المرحلة وأفلح، انتقل به المعلم إلى الكتابة على ورق البردي، فيملي عليه أبياتًا من الشعر، أو حكاية قصيرة، أو نبذًا من كتاب ديني، أو فقرة من كتاب مدرسي، وقد يأمره بنسخ قطعة قصيرة أو طويلة من كتاب يعينه له. وبهذه الطريقة كان المعلمون يستطيعون أن يأخذوا الأطفال بجودة الخط وحسن الأسلوب معًا.

وقد عثر الباحثون على كثير من كراسات الخط التي كان التلاميذ يتعلمون فيها الكتابة، عرفوها بما كان فيها من آثار إصلاح المعلمين، والباحث في هذه الكراسات يرى كل ورقة من أوراقها قد كتبت من وجهين، في أحدهما آثار أعمال التلاميذ تحسين خطوطهم، وفي الآخر مسائل حسابية ورسائل تجارية وكتب معاملات، كل ذلك دليل قاطع على

أنهم كانوا يؤخذون بفنون عملية كثيرة إبان تعلمهم الخط. ويظهر أن دراسة اللغة وآدابها لم يكن لها طريق غير طريق المحاكاة، إذ لم يعثر لهم إلى الآن على كتاب في القواعد، أو على معجم من معجمات اللغة.

وقد مدح أفلاطون طريقة المصريين في تعليم الحساب، ولا عجب فقد استطاعوا في تلك العصور السحيقة أن يصلوا إلى بعض الطرق الحديثة التي تستعمل الآن في تعليمه، وهناك من الأدلة ما يثبت أنهم كانوا يعتمدون في تعليم الأعداد على الألعاب والمشوقات الحسية.

أما المعلمون فكانوا قساة القلوب غلاظ الأكباد، يرهقون تلاميذهم ويسومونهم سوء العذاب، ولا يعرفون إلى الرحمة سبيلًا، وكانت العصا أحب أدوات التأديب إليهم. ومما يؤثر عنهم في ذلك قولهم: "إن الطفل أذنه على ظهره، فهو لا يسمع إلا حين يضرب". وكثيرًا كانوا يلجأون في اللمم إلى التوبيخ والتأنيب، وفي عظيم الجرم إلى الحبس، فكان من المألوف أن يقضى على المذنب من الطلاب بأن يلازم المعبد لا يغادره ثلاثة أشهر كاملة.

النساء وحظهن من التربية:

كان للمرأة عند قدماء المصريين منزلة رفيعة ومكانة عالية، وكان لها من الإجلال والاحترام أكبر حظ وأوفر نصيب. كانت سيدة في بيتها عزيزة في قومها، مهيبة بين الخدم والحشم، نافذة الكلمة بين جميع أفراد الأسرة. وقد كان زوجها يجلها ويوليها من أنواع العطف والحنان، ما لم تتمتع به

نساء الشرق في ذلك الحين. كان الرجل لا يتزوج في الغالب أكثر من واحدة على الرغم من أن الشريعة المصرية القديمة كانت تبيح تعدد الزوجات، وكان الملوك والأغنياء الذين لا يقنعون بواحدة يتسررون ويتخذون من يشاءون من السريات، للاستمتاع بهن من غير زواج شرعي.

كان النساء يتمتعن بحريتهن كاملة، فيخرجن إلى الأسواق بغير نقاب، ويحضرن الاحتفالات الدينية، ويغشين المنتديات، ويحادثن الرجال، ويشتركن معهم في شئون الحياة، ويماثلنهم في الحقوق المدنية. كن يشغلن المناصب العامة، ويتولين الزعامة والملك، وإليك نيتوكريس وحتشبسوت وكليوباترا، فقد جلسن على سرير الملك، وأدرن شئون البلاد، وأخبارهن في كتب التاريخ معروفة مستفيضة.

أما التربية فقد كان لهن فيها نصيب، كن يتعلمن القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، ولكنهن لم يتعدين في ذلك حدود التعليم الأولي، ولم يتذوقن طعم التربية العالية في حال من الأحوال، وعلى الرغم من ذلك فقد كان هذا التعليم الأولي خير معين لهن على تربية أولادهن في المنازل في الأدوار الأولى من أدوار الحياة.

الباب الثاني

اليونان

لليونان من عظيم الأثر في تأسيس مدنية العالم وحضارته ما لا تدعيه أمة من الأمم. ولا عجب، فقد خطوا بالتربية النظرية والعملية في العصور القديمة خطى واسعة، ووصلوا بها إذ ذاك إلى غاية قصرت عنها همم الشعوب المعاصرة. وقد ظل العالم منذ أزمانهم وهو يهتدي بهديهم ويستنير بنورهم، ويرجع إلى مطالعة آرائهم والبحث في نظمهم كلما رام ارتقاء أو ابتغى كمالًا.

العوامل التي ساعدت على نهضة اليونان وارتقائهم

كان لكل من البيئتين الطبيعية والاجتماعية آثار ظاهرة في نهضة اليونان، واتجاه همتهم إلى تأسيس مدينتهم وبناء حضارتهم، وتكوين تلك المبادئ العالية والغايات السامية التي رفعت من شأنهم، ونهضت بهم في كل أطوار الحياة.

فالجو المعتدل القليل التغير غالبًا هيأ لهم أسباب السعادة النفسية، وغرس فيهم الرزانة والثبات. والهواء البحري المنعش الذي تمتعت به البلاد أثار نشاطهم، وأيقظ عقولهم، وبعث نفوسهم إلى العمل. وسواحلهم الممتدة ذوات الخلج الكثيرة، وكذلك مرافئهم التي يخطئها العد، ساعدت

جميعها على إعداد الأهلين لفن الملاحة، ونهضتهم في التجارة. ومما زاد في جدهم توافر هذه العوامل بوجه خاص في شواطئهم الشرقية حيث كانت فينيقيا ومصر، وغيرهما من الشعوب الشرقية ذوات المدنية العريقة والحضارة الواسعة تتردد هناك بمتاجرها، وتبث في أهل البلاد الميل إلى الفنون، والرغبة في توسيع نطاق الحضارة.

هكذا كانت طبائع البلاد وأحوال الاجتماع متضافرة على إيقاظ الفكر اليوناني، واستمالته إلى الانتفاع بحضارة الأمم والشعوب المجاورة في وضع النظم وسن القوانين.

مجمل تاريخ اليونان

لم تكن بلاد اليونان القديمة أو إغريقية الأصلية مملكة واحدة، ولكن كانت جملة من ولايات مستقلة تقع جميعها في شبه الجزيرة الممتدة بالجنوب الشرقي من أوربا، وفي الجزائر الكثيرة المنتشرة حوله. ولم يقع في تاريخ هذه البلاد القديمة أن جمعتها حكومة واحدة، أو سادها نظام واحد، أو ألفت بين قلوبهم معاهدة أو محالفة، اللهم إلا في ولايات قليلة وإلى أمد قصير. ذلك أن طبيعة البلاد كانت عائقة عن كل التئام، وداعية إلى التفرق والانقسام. فمياه البحر التي تغمر سواحلها وتملأ خلجها ومرافئها، وسلاسل الجبال الشاهقة التي تسري في أحشائها وتمتد في طولها وعرضها، فصلت الأقاليم والمدن الرئيسة بعضها عن بعض، وجعلت سبل الاتصال بينها غاية في الصعوبة، وحالت لذلك دون اشتراكها في الفكر أو تماثلها في

العواطف. ومن ثم اتسعت مسافة الخلف بين السكان في الأخلاق والعادات والحكومات ونظم الاجتماع، بل في اللهجات وطرائق التفكير والتعبير. ولم يظهر في هذه الولايات وقتًا ما من دلائل الارتباط وشواهد الوفاق، إلا ما كان في أحوال نادرة استثنائية، حينما كانت الحاجة تدعوهم إلى منازلة عدو مشترك بينهم كالشعب الفارسي، وحين كانوا يجتمعون في أوقات معينة ليشهدوا الألعاب الأولمبية، وغيرها من الألعاب الأهلية العامة.

وأهم الولايات اليونانية وأشهرها ثنتان، هما إسبرطة وأثينا. ولما كانتا تمثلان أطوار التربية المختلفة في البلاد اليونانية أحسن تمثيل، رأينا أن نقتصر في الكلام عليهما رغبة في الإيجاز.

على أن الأعمال المجيدة التي قامت بها البلاد اليونانية، والتي كانت أساسًا لتوسيع حضارة العالم، وأصلًا للرقي الحديث في التربية، لم تنشأ إلا في أثينا وحدها بعد النصف الأول من القرن الخامس قبل المسيح.

أما إسبرطة في جميع أدوار تاريخها، وكذلك أثينا قبل التاريخ المذكور، فلم ترتقِ فيهما التربية كثيرًا عما كانت عليه في البلاد الشرقية. ولا يعنينا هذا النوع من التربية هنا إلا بقدر ما نستعين به على تفهم نشاة التربية وتدرجها في هذه البلاد.

بلاد اليونان قبل العصر التاريخي:

لا يعرف من تاريخ اليونان في مبدأ تكوينهم إلا النزر اليسير، وجل ما وصل إلينا من أخبارهم لا يوثق به ولا يركن إليه، فهي أساطير موضوعة أملاها الوهم، وخرافات مستملحة غلب فيها الخيال على الحقيقة. ويرجع كثير من هذه الأخبار إلى القرن الثاني عشر أو الثالث عشر قبل المسيح. وقد اقتبس المؤرخون كثيرًا منها من قصائد (هوميروس) الشاعر الإغريقي القديم، ولا سيما قصيدتي الإيلياذة والأوديسا، فإنه وصف فيهما الحياة الإغريقية القديمة، وبين فيهما كثيرًا من العادات القومية والنظم الاجتماعية التي سادت البلاد في زمنه وقبل زمنه.

أما الأخبار الموثوق بها فيرجع تاريخها إلى أول فوز سجل للاعبين في الحفلات الأولمبية سنة ٧٧٥ ق.م. وفي هذا العصر التاريخي كانت إسبرطة أسبق الولايات إلى تأسيس مجدها وبناء شهرتها بما وضعته لنفسها من نظم التربية الحربية التي اضطرتها إليها بيئتها الاجتماعية وشئونها العدائية. وذلك أن الدوريين لما أتوا بلوبونيز في أوائل القرن الثاني عشر، أغاروا على سكانها الأصليين، وأخذوا يطاردونهم إلى خارج البلاد، فسالمهم فريق وحاربهم آخر. أما الفريق الأول فعاشوا معهم في أمن ودعة، وأما الفريق الثاني فقوتلوا حتى دارت الدائرة عليهم، فاستذلهم الفاتحون واتخذوهم عبيدًا وخدمًا يحرثون لهم الأرض ويخدمونهم صاغرين. وقد كان الدوريون معسكِرين أثناء حروبهم هذه في بناء شيدوه على أكمة مشرفة على نهر إفروتاس، وقد زادوا في هذا البناء حتى أصبح على مر الأيام مدينة واسعة

سموها إسبرطة، فاتخذوها موطنًا واستولوا على ما جاورها من قرى وأراضٍ خصبة، وأكرهوا السكان الأصليين على النزول بتلك الأراضي الجبلية المقفرة، ومن لم يذعن لذلك منهم سيم الخسف والهوان وأصبح في عداد العبيد الأذلاء.

هكذا تكون الإسبرطيون، وهكذا استطاعوا بشجاعتهم وإقدامهم على قلة عددهم أن يستذلوا أعداءهم وخصومهم الكثيرين. كانوا لا يزيدون على تسعة آلاف ينازلون من أعدائهم مائتين وخمسين ألفًا. ولما رأوا أنفسهم فئة قليلة تساكن من العداء عددًا وفيرًا، وكانوا في كل وقت يفاجئون بثورات وغارات يشنها عليهم الأهلون والأقوام النازلون بجوارهم، اضطروا أن يكونوا دائمًاعلى أهبة الاستعداد لحمل السلاح، وأن يضعوا لتربية أولادهم وشبانهم نظمًا حربية تنتج لهم شعبًا محبًا للقتال والكفاح.

كان بينهم في ذلك الوقت رجل سياسي خطير يدعى (ليكورغوس)، قد حاز ثقتهم ومحبتهم لحزمه وحكمته واقتداره، فعهدوا إليه في سن القوانين ووضع النظم التي تكفل لهم السعادة وتقيهم شر الفتن، فنهض بالأمر وسن لهم من الخطط السياسية والاجتماعية ما عد فخرًا وقوة للبلاد، وكان ذلك على الأرجح في نصف القرن التاسع. وقد بقيت خطة التربية التي وضعها هذا السياسي لهم مسلوكة محببة إلى القوم إلى أن ضاع استقلال الولايات الإغريقية.

نعم قد انحطت هذه الخطة كثيرًا في آخر أمرها، ولكنها في أوائل عهدها زادت من قوة الإسبرطيين، ورقت من شأن مدينتهم، ولذلك لم ينتصف القرن السابع حتى كانت إسبرطة أولى الولايات وأنجحها في بلاد اليونان.

نشأة أثينا وارتقاؤها:

بينا كانت إسبرطة مشغولة بنظمها الحربية، كانت أثينا منهمكة في إصلاح نظمها السياسية، ساعية في تمكين حضارتها، باذلة جهدها في ترقية الآداب والعلوم.

كانت حكومتها في أول الأمر ملكية يستقل بأمورها الملك وحده، فحسده الأشراف وسمت نفوسهم إلى مشاركته في سلطانه، فاغتصبوا منه بعض حقوقه أولًا، ثم استمروا في الاغتصاب حتى آل الحكم في آخر الأمر إليهم، واستحالت الحكومة وانتقلت من حال إلى حال، فأصبحت حكومة أشراف يسوسها الأعيان والشرفاء. ولكن هؤلاء لم يلبثوا أن استبدوا بالرعية وعبثوا بمصالحها، فثار الشعب عليهم وتولى زعامته رجال من أهل الحكمة والحزم، فانتزعوا السلطة من أيدي الأشراف تدريجيًا، وجعلوها حقًا شائعًا بين جميع السكان. وقد كان تمام ذلك على يد البطل العظيم (إكلسثينس) فإليه يرجع الفضل في جعل حكومة أثينا حكومة ديمقراطية محضة، ينعم فيها الغني والفقير، ويستوي فيها الوضيع وذو النسب الرفيع.

ولما رأت أثينا ما هي فيه من رقي وحضارة وقوة نظام، وأحست أنها في كل ذلك تفوق أختها إسبرطة، أخذت تتلمس الفرص التي تساعدها على إثبات هذا الفضل وإذاعته بين الناس، فسنحت لها الفرصة في الحروب الفارسية التي اشتعلت نيرانها سنة ٥٠٠ قبل المسيح، فنهضت إليها وأبلت فيها البلاء الحسن، وأظهرت من الحزم والقوة في الحملات الثلاثةالتي حملها الفرس على اليونان ما سجل لها الفخار، وجعل لها المكانة الأولى في حماية الوطن والدفاع عن كل إقليم فيه. ولما رأى اليونان كفايتها ومقدرتها العظيمة التفوا حولها، وتحالفوا جميعًا ضد الفرس، وسلموها قيادة الجيوش البرية والبحرية، ونقلوا إليها الخزانة العامة، فأصبحت بذلك صاحبة السلطان في البلاد، وبيدها القوة الحربية والقوة المالية. وما زال شأنها يعظم حتى نزل أحلافها من منازل الأنداد المحالفين إلى منازل الأتباع الخاضعين.

عصر بركليسي:

بلغت أثينا غاية مجدها ونهاية حضارتها في عصر لم يدم أكثر من نصف قرن (سنة ٤٨٠–٤٣٠ ق.م). ويعرف هذا العصر بعصر النور والعرفان، أو بالعصر البركليسي، نسبة إلى بطله العظيم (بركليس)، ذلك السياسي الكبير الذي قاد حركة الأعمال في أثينا مدته.

رأى هذا القائد أن يظهر للعالم عظمة أثينا ومجدها، وأن يلبسها حلة من الجمال والبهاء تلائم منزلتها العالية، فأقام بها المباني الشاهقة والمعابد

العظيمة والهياكل الضخمة وزينها جميعها بأنواع النقش والتصوير، حتى أصبحت المدينة صورة مفرغة في قاب من الجمال، ورأى فوق ذلك أن يعلي فيها منار الآداب والفنون، فشجع الأدباء والعلماء والفلاسفة حتى امتلأت بهم المدينة، وأصبحت مهبط الحكمة ومبعث النور والعرفان، فظهر في عصره (هيرودتس) و(توسيديديز) المؤرخان الشهيران، و(سوفوكليز) و(يوريبيديز) و(أريستوفانس)، فرسان البلاغة وفحول البيان، و(أنكساغورس) (وسقراط)، صاحبا الصيت الذائع في الحكمة والفلسفة.

كذلك زهت في هذا العصر شئون التجارة والصناعة، ووصلت نظم السياسة والاجتماع فيه إلى درجة بالغة حد الكمال.

حروب بلوبونيز وعظمة إسبرطة:

بعد انتهاء عصر بركليس وقعت بلاد اليونان في حروب داخلية وعداوات أهلية، واشتبكت المدينتان أثينا وإسبرطة في معارك عنيفة، تعرف بحروب بلوبونيز، نسبة إلى شبه جزيرة بلوبونيز ببلاد الإغريق.

سعر هذه النار أمور عدة، منها دسائس الفرس للتفريق بين اليونانيين، ومنها المنافسة الشديدة بين إسبرطة وأثينا، وحقد الأولى على الثانية؛ لتفوقها عليها في عالم السياسة والأدب، ومنها استبداد أثينا بحليفاتها، ومعاملتها إياهن معاملة السيد لمولاه.

ابتدأ القتال فكانت أثينا منصورة مظفرة موفقة في جميع مواقفها، إلا أن الأثرة وحب الذات تمكنا من نفوس رجالها وقوادها، فتبدلت الأحوال وتغير وجه القتال، فأعرض عنها النصر وغادرها بعد أن حالفها زمنًا، وثبتت إسبرطة في جميع مواطن القتال ثبات المستبسل، تنتزع النصر من قرينتها انتزاعًا، فتم لها الفوز وقبضت بكفها على صولجان البأس والقوة، وبذلك أصبحت سيدة البلاد الإغريقية مرة ثانية.

عظمة طيبة وانخذالها:

بينما كانت إسبرطة مدلة بعزها ومجدها وامتداد سلطانها، نهض لها الطيبيون سنة ٣٧٩ قبل المسيح، فرفضوا حكومتها وأبوا الإذعان لما شرعته لهم من القوانين، واشتبكوا معها في قتال عنيف خرجوا منه منصورين مظفرين. ثم دخلوا البلاد الإسبرطية فنهبوا وسلبوا وأكثروا من التدمير والتخريب، إلا أنهم بعد موت زعيمهم (إيبا منونداس) سنة ٣٦٢ قبل المسيح، لم يستطيعوا الاحتفاظ بقوتهم طويلًا، فنزلوا من سماء مجدهم وضعف سلطانهم كثيرًا، وكأن الضربة التي أصيبت بها المملكة الإسبرطية كانت قاضية، فلم تستطع بعدها النهوض، ولم تستعد ما كان لها من قوة وسلطان.

الفتح المقدوني:

مما تقدم نرى أن المدن الإغريقية وصلت إلى حال من الضعف لا تستطيع معها غزوًا ولا فتحًا، ولا تطمع واحدة منها في بسط نفوذها ومد

سلطانها على البلاد الإغريقية جميعًا؛ ولذلك سادت البلاد سكينة عامة، وشملها هدوء مطلق وإن لم يدم ذلك كثيرًا. وقد كانت أثينا في هذه الفترة فترة الهدوء والسكينة أحزم الولايات الإغريقية، وأبصرها بطرق الخير والنجاح، فإنها اتجهت إلى إصلاح شئونها التجارية والصناعية والعلمية والأدبية، فنمت ثروتها وكثرت علومها وفنونها، واستعت فيها الحضارة والمدنية.

وبينما البلاد الإغريقية في أمن ودعة، إذا هي تجاه عدو أجنبي يشن عليها الغارة ويناصبها العداء، ذلك هو فيليب المقدوني ملك مقدونية. فهب الإغريق لملاقاته، إلا أنه بقوته ودسائسه استطاع أن يفرق جموعهم ويهزم جيوشهم في واقعة (فيرونه) سنة ٣٣٨ ق.م، فدانت له الرقاب وخضعت لحكمه البلاد. وبذلك أصبحت مقدونية وإغريقية كبلد واحد، له تاريخ واحد، وسياسة واحدة. ولما استقامت لهذا الفاتح جميع الأمور في إغريقية، ألف من رجالها جيشًا قويًا وسار به لغزو البلاد الفارسية، إلا أن المنية عاجلته قبل أن يظفر ببغيته، فقام بالأمر بعده ابنه الإسكندر الأكبر، فاحتفظ ببلاد الإغريق وغزا بلاد الشرق، ففاز وانتصر وفتح البلدان والأقاليم.

الحكم الرومي:

بقيت بلاد الإغريق خاضعة لجارتها الشمالية (مقدونية) إلى أن ظهرت تلك القوة العالمية العظيمة، قوة الدولة الرومية. حينئذ شغل

المقدنيون بمنازلة الروم الذين انصبوا عليهم من كل جانب، ولما ضعف أمرهم ولم تجدهم المقاومة، تركوا القتال وخضعوا لهذه القوة الجديدة. وكان الناس يرون أولًا أن في هزيمة المقدونيين تحريرًا للبلاد الإغريقية، وخلاصًا لها من الحكم الأجنبي، إلا أنهم ما لبثوا أن خاب ظنهم، إذ رأوا روما تحول همها إلى هذه البلاد البائسة، فغزت أرضها ودخلتها دخول الفاتح المنتصر، وفي سنة ١٤٦ ق.م أصبحت البلاد الإغريقية ولاية رومية.

خضع الإغريق للمقدونيين ثم للروم، فكان ذلك آخر عهد لهم بالحرية والاستقلال السياسيين، إلا أن عظمتهم العلمية لم تبتدئ إلا منذ ذلك الحين. فقد وصلوا في هذه العصور الأخيرة عصور الانحلال السياسي إلى أقصى ما كان مستطاعًا لهم من التبريز في العلوم والفنون وضروب الفلسفة.

عصور التربية اليونانية

تنقسم هذه العصور إلى قسمين أصليين، هما عصور التربية القديمة، وعصور التربية الحديثة. ويعد العصر البركليسي أو منتصف القرن الخامس قبل المسيح حدًا فاصلًا بين القسمين. وينقسم كل من هذين القسمين الأصليين إلى أقسام أخرى فرعية، فالأول يشمل العصر الهوميري والعصر التاريخي إلى منتصف القرن الخامس، والثاني يشمل عصر الانتقال والتحول في التربية والآراء الدينية والخلقية، ثم عصر الانحلال السياسي الذي يبتدئ

من الفتح المقدوني في أواخر القرن الرابع قبل المسيح. ويعد هذا العصر الأخير أزهى عصور اليونان وأحفلها بالعلوم والفنون والآداب.

التربية اليونانية في العصر الهوميري

أقدم ما يعرف من أحوال التربية والاجتماع في هذه البلاد، مقتبس من أشعار هوميروس الشاعر الإغريقي القديم. فقد وصفت في قصائده مذاهب القوم ومشاربهم وعاداتهم وأخلاقهم وسائر أحوالهم. وشعره وإن كان مملوءًا بالخرافات وآثار التخيل المحض، يصور لنا الحياة الإغريقية القديمة تصويرًا مجملًا، ويقفنا على ما كانت عليه التربية في تلك الأزمان البعيدة. والناظر في هذا الشعر القديم يرى أن الحياة الإغريقية القديمة كانت أشبه شيء بحياة الإنسان في عصوره الأولى، غاية في البساطة وعدم الكلفة. فقد كان قدامى الإغريق أو (الهلانيون) كما يسميهم رجال التاريخ، يعيشون عيشة العشائر، لكل عشيرة نظام خاص ورئيس مطاع الأمر نافذ الحكم فيها. وكان لكل جملة من العشائر ملك يدير أمورهم العامة، ويتخذ من رؤسائهم أعوانًا وأنصارًا يجمعه وإياهم مجلس يدعى مجلس الشيوخ، فيستشيرهم ويستنير بآرائهم. وكان لكل من ولد حرًا من رؤساء العشائر أن يحضر هذا المجلس، فيفصح عن آرائه ويدلي بحجته وبرهانه بكل حرية مستطاعة. ولم تكن الوراثة عاملًا قويًا في نيل الملك وتبَوّء العرش، وإنما كان المرء يؤهل لهذا المنصب الرفيع بفضل ما أوتيه من قوة الجسم وسلامة العقل. على أن منصب الملك في تلك الأيام لم يكن مهيبًا، ولم يبد على من تولاه شيء من جلال الإمارة ولا أبهة السلطان؛

فقد كان الملك منهم يرعى الأغنام ويحرث الأرض ويعمل بيديه في الصناعات، ويختلط بالناس اختلاطًا لا احتشام فيه، وكثيرًا ما كان أولو القوة من رعيته يغيرون عليه في بيته ويغتصبون ملكه؛ وإذا تغيب استباحوا ذماره وتزوجوا نساءه طمعًا في انتزاع سلطانه.

لهذا لم يكن عجبًا أن كانت تربية اليونان في هذا العصر تشبه تربية الإنسان في عصوره الأولى؛ فلا مدارس ولا معاهد علمية، ولا معلمين يحترفون صناعة التعليم. ولم يكن لديهم شيء مقصود من التعليم الفني أو العلمي أو الأدبي؛ وإنما كانت التربية عندهم محض أنواع من التمرين على شئون الحياة العلمية. نعم سمعنا أنه كانت هناك مناهج مطولة في الأعمال الحربية والتمرينات العسكرية، يؤخذ بها بعض من نبلاء الشبان، وسمعنا أن (أكليز) درس الموسيقى وصناعة الطب وفنون لافصاحة، إلا أن هذا التعليم لم يكن أكثر من تمرينات عملية يعتمد فيها على التقليد والمحاكاة، ولم تكن له صبغة التعليم الفنى الذي عرف من الإغريق في عصورهم التالية.

كان الأطفال يصلون إلى ما يصلون إليه من مراتب التربية بفضل تدخلهم في الحياة العملية للأسرة والمجتمع. فكان الولد يتعلم من أبويه في المنزل وسائل المحافظة على الحياة، فيتعلم منهما التماس الأقوات وبناء المساكن وحياكة الملابس، وهذه هي التربية الأولية. أما التربية الراقية فتأتي من محاكاته من يخالطهم ويعاشرهم من الرجال الذين علمتهم التجارب، ودربتهم صروف الزمان. فإذا لم يكن معه من الرجال الأحياء من يتخذه

قدوة صالحة ومثالًا طيبًا، عمد إلى محاكاة بطل من أبطالهم الخياليين وهم كثيرون، منهم (إديسيس) مثال الحكمة وقوة الحيلة، (وأكليز) رمز الشجاعة وحب العمل.

كان التقليد وسيلة التعليم وأسلوبه الفذ، ولكنه كان تقليدًا لشخص بعينه، لا متابعة لشيء من الحكم والنصائح المودعة بطون الكتب المقدسة، كما كانت الحال في التربية الشرقية. أضف إلى ذلك أنه لم يكن بذلك التقليد الأعمى الذي يساق فيه الإنسان من غير تفكير، وإنما كان تقليدًا بصيرًا يثبت فيه المقلد شخصيته، ويدخل على العمل الذي يقلده ما شاء من أنواع الإصلاح والتحسين. ولقد كان هذا التقليد الذي تحاكى فيه الأبطال لا الحكم والأمثال، والذي يضيء للعقل مسالكه وطرائقه، هو الأصل الذي هيأ للإغريق أسباب السعادة، وجعلهم يفوقون في حضارتهم كل من سبقهم من الأمم الغابرة.

كانت مصلحة الجماعة في هذا العصر أهم أغراض الحياة. وكان كل إنسان يرى أنه إنما يعيش ويعمل للجماعة لا لذاته، إلا أن شخصية الفرد كانت ظاهرة ماثلة للعيان كما يؤخذ مما أسلفنا في شأن المحاكاة. وقد كان للعادات والتقاليد القديمة سلطان قوي وأمر مطاع، ولكن بشرط أن ترتاح إليها الفطر السليمة، وتقبلها العقول الرشيدة. على أنها فوق ذلك كانت عرضة للتهذيب والتعديل على حسب ما يراه الأفراد، فبذلك يرى أن شخصية الفرد كانت ظاهرة بارزة في تلك العصور القديمة، وأن التربية كانت تعمل دائمًا على إنماء هذه الشخصية وتخليص الإنسان من الرق

والخضوع التام للجماعة. وكان للتربية في هذا العصر غرضان ترمي إليهما، أولهما أن ينشأ الطفل حكيمًا فصيحًا في المحافل والمجالس، وثانيهما أن يكون شجاعًا مقدامًا في الغارات والحروب.

التربية اليونانية القديمة في أوائل العصر التاريخي

لما جاء العصر التاريخي وأصبحت وقائع التاريخ وحوادثه قطعية موثوقًا بصحتها، بطل نظام العشائر الذي كان أساس الاجتماع في العصر الهوميري، وحل محله نظام الحكومات المدنية التي ألفت بين العشائر وجمعتهم تحت راية واحدة ونظام واحد، وأصبحت الرابطة بين أفراد المجتمع أنهم يملكون أرضًا في مدينة واحدة أو إقليم واحد، لا أنهم من دم واحد وسلالة أسرة واحدة.

أما غرض الحياة في هذاالعصر، فقد كان خدمة الحكومة ونفع الجماعة كما كان في العصر الهوميري، إلا أنه أصبح واضحًا جليًا لا لبس فيه. وصار كل فرد من أفراد الجماعة يرى واجبه في أن يهب نفسه وجسمه لخدمة حكومته، وأن يبذل ذاته في سبيل إصلاح الحكومة إذا دعت الضرورة إلى ذلك. على أن ذلك لم يفقده شخصيته، ولم يَحُل بينه وبين العمل لتكميل ذاته وإنماء مواهبه. وجميع هذه المبادئ ظاهرة جلية في نظامي التربيتين الرئيستين الإسبرطية والأثينية.

التربية الإسبرطية وأغراضها

كانت الأحوال السياسية والاجتماعية في إسبرطة كما قدمنا تقضي عليها أن تعد أبناءها وشبانها للكفاح والجلاد، وأن تجعل الشجاعة والإقدام وقوة الأجسام وطاعة القانون أسمى أغراض التربية. وقد وضعت للتربية نظمًا وأساليب، وراعت فيها أن تكون وسيلة لحفظ كيان الحكومة وشد أزرها، ولذلك لم يكن غريبًا أن تحملت الحكومة نفقاتها، وهيمنت على كل صغيرة وكبيرة فيها. وإنا نريد أن نبسط الكلام هنا بعض البسط، فإن التربية الإسبرطية في جميع أدوارها، تعد أحسن مثال للتربية اليونانية القديمة.

دور الطفولة:

تهيمن الحكومة على تربية الأطفال من يوم ولادتهم، فلم تترك الآباء أحرارًا في تربية من يشاءون من أولادهم، بل كان من واجب الأب إذا ولد له ولد أن يحمله إلى دار الندوة، حيث يجتمع رؤساء العشائر وشيوخ المدينة، فيضعه بين أيديهم ليختبروا قوة جسمه ومبلغ تحمله، وليروا رأيهم فيه. فإذا وجدوه قوي الجسم كامل الخلق متناسب الأعضاء، أساغوا له أن يعيش، ثم أمروا بتربيته، وعدوه من أبناء الحكومة، ومنحوه قسطًا من أرضها، وتركوه لأمة تتولى شئونه إلى السنة السابعة من عمره. وإن وجدوه ضعيفًا أو ناقص الخلق أو مشوه الأعضاء، حرموه الحياة وأمروا أن يلقى في غار عميق هناك، على مقربة من جبل (تيجيتس)، وحجتهم في ذلك أن

من خلق ضعيفًا أو مشوه الخلق مثله، لا يستطيع أن يكون في مستقبل أيامه جنديًا باسلًا يحمل السلاح وينفع أمته.

وكانت الأمهات إذا ولد لهن ولد، غسلنه بالنبيذ وغمرنه فيه بدلًا من غسله بالماء، اختبارًا لقوة بدنه وصلابة جسمه، معتقدات أن الأطفال الضعاف أو المرضى لا يتحملون الانغماس في النبيذ، فيغرقون ويموتون فيه، وأن الأصحاء الأقوياء يكسبون منه نشاطًا، ويزدادون به قوة على قوة. وكانت المراضع القائمات على تربية الطفل يبدين من العناية الشديدة به ما كان له أحسن تأثير في قوته ونشاطه ومتانة أخلاقه. كن لا يلففنه ولا يعصبنه لتبقى أطرافه مرسلة مطلقة الحركات لا يعوق نماءها عائق، ولتظهر على وجهه شارات الحرية وعلامات الارتياح والاطمئنان، وكن يتركنه وحيدًا في ظلام الليل، ولا يُبِحن له أن يرفع صوته بالبكاء، ليتعود من صغره الشجاعة وضبط النفس، والاستهانة بالمخاوف، والابتعاد بالنفس عما لا يليق بالرجال.

دور الغلومة والمراهقة:

إذا بلغ الوليد السابعة من عمره، أخذته الحكومة من أبويه، وتولت تربيته، فأسلمته إلى مروض غلمانها، وهو رجل من أتباعها، له أعوان وأنصار يساعدونه في عمله، ويشرفون معه على حياة الغلمان الإسبرطيين، ويتولون جميعًا شئون تربيتهم. ومن نظام التربية عندهم أن ينام الأطفال جميعًا ويأكلوا جميعًا في أبنية عامة للحكومة، تشبه معسكرات الجنود في

أيامنا الحاضرة. وكان الغلمان في هذه المعسكرات يقسمون إلى شراذم أو جماعات صغيرة، على رأس كل جماعة منها رئيس يدير شئونها ويسوس أمورها. فمن كان من الأطفال أشد بأسًا وأكثر إقدامًا وأصلب عودًا وأفضل أخلاقًا، أسندت إليه رياسة الجماعة، ووجبت على الباقين طاعته. وكان عليهم جميعًا أن يقتدوا به ويسارعوا إلى تلبية دعائه وألا يأنفوا من عقابه إذا نزل بهم.

كانت التربية في هذا الدور ترمي إلى تمرين الغلمان على الطاعة وحسن الانقياد، وتعويدهم الصبر واحتمال المشاق. ولذلك كادت تكون سلسلة من أعمال عنيفة وتمرينات شديدة، يكلفها الغلمان ويلزمون الصبر عليها وعدم الشكاية منها. كان الأطفال ينامون من غير غطاء فوق حشايا من التبن، حتى إذا بلغوا الخامسة عشرة من أعمارهم كان فراشهم الحَلْفاء، ينتزعونها بأيديهم من شواطئ إفروتاس، ولا يرخص لهم في استعمال المُدَى في قطع هذه الحلفاء، ليتعودوا تجشم المشاق واحتمال الصعاب. كانوا يمشون حفاة صيفًا وشتاء، ويلعبون وهم حاسرو الرءوس عراة الأجسام. وإذا بلغوا الثانية عشرة من أعمارهم، نزعوا الأشعرة واكتفوا بالأدثرة ولم يرخص لأحد منهم في أكثر من ثوب واحد يلبسه كل عام، كما لم يرخص لهم أن يستحموا إلا في أوقات نادرة وظروف خاصة من كل سنة، فلا غرو أن كانت أجسامهم وسخة تتراكم عليها الأقذار والأوساخ.

أما الطعام فكانوا لا ينالون منه إلا قليلًا، يقدم إليهم منه ما لا يكفيهم. وقد كان ذلك مقصودًا لأمور هامة في التربية عندهم، منها أن يتعودوا الجوع والصبر عليه، ومنها أن يساعدهم ذلك على أن يكونوا طوال الأجسام، فإنهم كانوا يعتقدون أن الأرواح الحيوانية إذا لم تكبل بالأطعمة الكثيرة التي تزيد في عرض البدن وغلظه، مالت إلى الصعود، وأخذت تسمو وترتفع، شأن الأجسام اللطيفة الخفيفة، وبذلك يسهل على الجسم أن يتابعها في الطول، ويسايرها في الصعود، إذ ليس هناك من المادة الثقيلة ما يقعد بأحدهما عن السير في الجهة العليا التي يتجه إليها بطبيعته. ومنها أنه يساعد على جمال الخلق وتناسب الأعضاء، فإن الأجسام الرقيقة الضامرة أخضع لسلطان الطبيعة وأطوع لأمرها، والطبيعة تعمل دائمًا على تسوية الخلق وتعديل الصور، أما الأجسام الثقيلة الغليظة فتقاوم الطبيعة وتستعصي عليها. ومن المقاصد الهامة في ذلك أيضًا تدريبهم على الخديعة والحيلة في الحروب، وذلك أنهم كانوا إذا شكوا قلة الغذاء رخصوا لهم أن يسرقوا ما يكفيهم من الطعام، كما كان يرخص لهم أن يسرقوا ما شاءوا من أي مكان أرادوا، على شريطة ألا يراهم إنسان، فكانوا يدخلون الحدائق على حين غفلة من أهلها، ويدلفون إليها حال غياب حراسها، أو في حلك الظلام، فإن غفلت عنهم العيون ونجوا، أكلوا هنيئًا وشربوا مريئًا، وكانت عاقبة أمرهم خيرًا. وإن أدرك أحدهم سوء الطالع فتنبه له الحي، ورأته العيون، وقبضت عليه الأيدي، فيا للفضيحة والعار، ويا للسبة الباقية والعقوبة المنتظرة. يشهر أمره ويسلم إلى مروض الأطفال أو أحد من مساعديه لينال عقوبته، فيضرب بالسياط ويحرم الطعام، لا لأنه سرق،

ولكن لأنه لم يأخذ حذره، ولم يتحفظ في أمره؛ لذلك كان الغلمان إذا أقدموا على سرقة بالغوا في التحرز والتعمية على الرقباء، حتى لقد وصل الأمر بأحدهم أن سرق ثعلبًا صغيرًا فحمله ومضى به، ولما رأى الناس على مقربة منه وضعه تحت ثوبه ليخفيه عن عيونهم، فأعمل الثعلب أنيابه ومخالبه في بطنه فمزق أحشاءه وقطع أمعاءه، والمسكين يمضي في طريقه صابرًا متجلدًا، يفضل الموت على الفضيحة والعار.

كان للتربية البدنية فوق ذلك مناهج مدرجة في الألعاب الرياضية والتمرينات النظامية، تبتدئ بالجري والوثب ولعب الكرة، وتستمر هكذا مدة طويلة، حتى إذا كبر الغلمان انتقلوا إلى تمرينات أخرى أكثر صعوبة وأشد حاجة إلى القوة والمهارة. منها رمي الحلقات، وهي ألعوبة ذات حلقات حديدية ثقيلة يتناولها الصبيان، ويقذفونها من مكان معين إلى آخر بعيد عنه بنحو عشرين مترًا لتدخل في مسمار غليظ مثبت هناك، أو تقع على أقرب مسافة ممكنة منه. ومنها الرشق بالنبال والرمي بالرماح والمزاريق، ومنها المصارعة والملاكمة، ومنها النزال المطلق الذي لا يقيد القرن فيه بقيد، وهو نوع من العراك الشديد يشتبك فيه الخصمان، ويحول كل منهما أن يستعين بكل وسيلة مستطاعة ليقهر خصمه ويفوز عليه، فله اللكم باليد والرفس بالرجل، والعض بالأسنان والأنياب، وخمش الوجوه بالأظافر، وفقء العيون بالأصابع.

كانوا يجتمعون لألعابهم وملاحمهم هذه خارج المدينة في الهواء الطلق، ويرخصون لكل إنسان في المدينة أن يشهدها ويرى رأيه فيها. وكان كل

لاعب أو مقاتل موضعًا لنقد الحاضرين. فإن كان شجاعًا باسلًا خفيف الحركات واسع الحيلة مدحوه وحمدوا بلاءه، وإن كان هيابًا متثاقلًا أوسعوه ذمًا ولومًا. ولذلك كان كل ند لا يدخر وسعًا في إظهار شجاعته وأقدامه، ولا يأبه لما يصيبه من الآلام والأوصاب في سبيل الانتصار على نده، ويفضل أن يموت محمود الجهاد مشكور البلاء، على أن يقصر ويفر من وجه القتال. وكان القصد من هذه الألعاب وهذه المعارك أن تقوى أبدان الغلمان وتقسو قلوبهم وأن يغرس فيهم من الصفات والخلال ما له قيمة ونفع في الوقائع والحروب. ومن التمرينات الرياضية الفاشية عندهم الرقص، ولم يكن يقصد منه أن يكون وسيلة للظرف والأناقة أو المهارة وخفة الحركة، كما هو القصد منه في أيامنا الحاضرة، بل ليكون ذريعة إلى تربية العاطفة الوطنية، وبث الروح الدينية في الغلمان والشبان؛ وذلك لأنهم ما كانوا يألفون منه إلا الأنواع الحربية أو الدينية. فكانوا تارة يرقصون وعليهم لُؤَم الحرب وعدده كاملة، فيمثلون في رقصهم أساليب الحروب الحاضرة والغابرة، وتارة يرقصون بملابسهم العادية تعظيمًا وتمجيدًا للآلهة. وكان الغلمان دائمًا يلعبون ويرقصون في الأعياد والمواسم الدينية، ولاسيما الأعياد التي تقام لمعبودهم (أبولو).

لم يكن للغلمان الإسبرطيين نصيب يذكر من التربية العقلية بمعناها الفني، فلم يكن لتعليم القراءة والكتابة إلا أثر ضئيل بين طائفة من الصبيان قليلة. أما التربية العقلية بمعناها الأعم، فقد كانت لهم فيها وسائل كثيرة. منها أنهم كانوا يتعلمون جملة من قوانين ليكورغورس ومختارات من أشعار هوميروس، وبعض أغانٍ وأناشيد تحفظ عن ظهر قلب، وتوقع مع

النغمات الوترية أحسن إيقاع. ولم تكن هذه الأشعار والأناشيد لتكتب أو تقيد في كتاب، اللهم إلا في أحوال نادرة. وقد كان القصد من هذه المحفوظات التي تصحبها النغمات الموسيقية أن تكون كالرقص، وسيلة لتربية الروح الدينية، وغرس العواطف الوطنية في الغلمان.

ومن وسائل هذه التربية وكذلك التربية الخلقية، أن كان الغلمان يلزمون الاستماع لأحاديث الرجال والشيوخ، في أوقات الطعام على الموائد العامة، وفي الشوارع والطرقات والمنتديات، ويكلفون قبول ما يوجه إلى سلوكهم وأعمالهم من أنواع الاستحسان والاستهجان. فقد كان لكل ذلك أثر عظيم في تنمية مداركهم، وتعويدهم الأمانة والطاعة وضبط النفس، واحترام الآراء وتوقير الشيوخ. وقد كان لهذه الفضيلة الأخيرة شأن كبير في إسبرطة، ولا غرو فقد كان للشيوخ في هذا البلد أسمى المناصب وأرفع الأعمال، فهم القضاة، وهم حماة القوانين، وهم رؤساء العشائر وهم المربون والمعلمون. حكي أن شيخًا دخل دارًا من دور التمثيل في أثينا ومر بين صفوف القوم وهم يسخرون منه ولا يفسحون له، فاستمر في سيره حتى إذا وصل إلى جماعة من الإسبرطيين، قاموا إجلالًا له وأجلسوه بينهم، فقال الشيخ: "حقًا إن الإغريق جميعًا يعرفون الفضيلة،ولكن لا يعمل بها إلا الإسبرطيون".

ومن التربية العقلية أيضًا المسامرات والمناقشات الليلية، وذلك أن كل طائفة من طوائف الغلمان كانت تجتمع هي ورئيسها بعد العشاء، فيطلب الرئيس إلى أحد الغلمان أن ينشد أنشودة، أو يوقع ألحانًا من

الغناء، وإلى آخر أن يجيب جوابًا سديدًا موجزًا عن سؤال عام يلقيه إليه، كأن يسأله من أحسن رجل في المدينة؟ أو ما أنفع عمل قامت به الحكومة في هذه السنة؟ أو ما رأيك في هذا العمل أو ذاك؟ وأشباه تلك الأسئلة التي تلقى لاختبار مواهبهم العقلية، والتي تمرن فيهم قوة الحكم، وتدعوهم إلى التدخل في شئون بلادهم العامة. وقد كانوا يكلفون مع الإجابة ذكر الأسباب والبراهين بعبارات جلية مختصرة، فإن أصاب المجيب وأوجز في كلامه، حمده رئيسه ومدح إجابته، وإن اخطأ أو أطال القول، أخذ إبهامه فوضعها بين نواجذه، وعضها عضًا شديدًا عقابًا له. وكان كثير من شوخ المدينة وحكامها يحضرون هذه المجالس، ويشهدون هذه المناقشات، ليختبروا حزم الرئيس في استعمال سلطته، وصحة حكمه على إجابات الغلمان، وحسن تقديره للعقوبة. فإن رأوه حازمًا صائب الحكم يقدر العقوبة تقديرًا صحيحًا، شجعوه وشكروا له فعله، وإن رأوه جائرًا قاسيًا، أو متراخيًا متهاونًا، أو فاسد الحكم، أنظروه إلى أن ينصرف التلاميذ، فإذا انصرفوا، وثبوا عليه فأوسعوه وكزًا ولكمًا.

ومن النظم المرعية عندهم في التربية الخلقية، أن يختار كل رجل من رجال المدينة غلامًا يتبناه ويعزه فيرافقه في غداوته وروحاته، ويجالسه على الطعام والشراب، ويبث فيه ما شاء من الأخلاق الفاضلة والخلال الكريمة، ويعاضده ويناصره إذا اشتبك في قتال أو نزال. قال (بلوتارخ) في ترجمة حياة ليكورغوس:

"كانت هذه الصلة التي بين الرجال والغلمان صلة شريفة بريئة من كل وصمة تدنسها، وكان لها محل رفيع ومنزلة سامية بين سكان المدينة، حتى لقد كان أيضًا للعذارى عاشقات من أطهر نساء المدينة وأكثرهن استقامة وصلاحًا. وفي كثير من الأحيان كان رجلان أو أكثر من رجال المدينة يألفون غلامًا واحدًا ويتبنونه، فلم يَكُ تنازُعُهم في مودته سببًا للتباغض والتحاسد بينهم، بل كان بالعكس عاملًا من عوامل التقريب بين نفوسهم، والتأليف بين قلوبهم، لاشتراكهم في عمل واحد يرجون جميعًا صلاحه وفلاحه، ذلك العمل هو تقويم الغلام وتهذيب أخلاقه، والوصول بروحه إلى أرقى درجة مستطاعة". كان الرجل إذا أحب غلامًا فتبناه واتخذه خليلًا ورفيقًا، عُدَّ شريكًا له فيما يناله من خير وشر، فيقاسمه الفخار إن ناله شرف في لعب أو قتال، ويقاسمه الفضيحة إن أصابه خزي أو لحق به عار. قيل أن رجلًا من هؤلاء قضى عليه حكام المدينة بغرامة مالية كبيرة، لأن خليله من الغلمان بكى ونطق بكلمات مستهجنة، من أجل صدمة عنيفة أصابته وقت اشتباكه في العراك.

دور الشباب والرجولة:

إذا بلغ الغلام الثامنة عشرة من عمره، ابتدأ دراسة الحروب دراسة عملية صحيحة. وبقي في السنتين الأوليين من هذا الدور يدعى شابًا ناهضًا، ويمرن تمرينًا جديًا على القتال واستعمال السلاح. وكان في كل عشرة أيام يعقد له امتحان شديد تمثل فيه ضروب الفظاعة والقساوة، فيطرح على الأرض ويضرب بالسياط والعصيّ ضربًا شديدًا مبرحًا يدمى له

بدنه، وتتهشم منه أضلاعه، حتى لقد شوهد كثير من الشبان يسلمون أرواحهم أثناء هذا التعذيب دون أن تبدو عليهم علامات الضجر والتألم. كل ذلك إنما يقصد منه أن تختبر شجاعتهم وقوة أبدانهم، وأن يعودوا تحمل الآلام وركوب الصعاب.

إذا بلغ الشاب الناهض العشرين من عمره، أصبح شابًا كامل الشبيبة، وأصبحت حياته حياة عسكرية حقيقية، فانتظم في سلك الجيش، وحلف يمين الإخلاص لبلاده، ثم عاش بعد ذلك عشر سنوات يأكل أخشن الطعام، ويأخذ نفسه بالسباحة والصيد، ويتولى حراسة قلعة من القلاع القائمة على حدود مدينته.

الرعوية الإسبرطية:

كان الفتى الإسبرطي إذا بلغ سن الثلاثين، خولته الحكومة الحقوق المدنية، وصيرته عضوًا من أعضاء جماعتها العامة، واعتبرته رجلًا كامل الرجولة، وألزمته أن يتزوج من فوره. ولكنها لم تُبِح له أن يتخذ لنفسه منزلًا خاصًا يأوي إليه، وما كان في استطاعته أن يزور زوجه إلا متخفيًا متسترًا، وكان حتمًا عليه أن يأكل على الموائد العامة مع الصبيان والغلمان والشبان، وأن ينفق كثيرًا من أوقاته في الإشراف على سلوكهم وأعمالهم. وقد كانت الحكومة تنتظر من كل فرد من أفراد رعيتها الذين بلغوا سن الرجولة، أن يعملوا على تقويم أخلاق الغلمان والشبان الذين يصادفونهم في الطرقات يسيئون السلوك، ويأتون من الأعمال ما لا ترتضيه الشجاعة

والفضيلة. وكان من العار على الرجل ألا تكون له صلة مودة ومحبة بغلام من غلمان المدينة، وأن يرى في جميع أحواله وليس معه خليل منهم يرافقه ويحادثه في غدواته وروحاته. وهذه كلها واجبات تضاف إلى واجبه العسكري الذي يعد أكبر واجباته وأهم أعماله.

تربية البنات:

كانت تربية البنات في إسبرطة تشبه تربية الغلمان شبهًا كثيرًا، حتى في خشونتها وألعابها الرياضية وتمريناتها العسكرية الأولية. فكن يتعلمن الجري والوثب والقفز ورمي الحلقات ورشق الرماح والمزاريق والمصارعة والملاكمة، كما يتعلمها الغلمان. وكن يتعلمن الرقص والغناء والإنشاد والضرب بالناي وعلى العيدان.

وكان من نظم التربية في إسبرطة أن تربى البنات منعزلات عن الذكور، وأن يرخص لهن في الإقامة في منازلهن، وأن تتولى النساء هذه التربية. وبينا كانت تربية الغلمان ترمي إلى إعداد جنود قادرين على الجلاد والكفاح واحتمال المشاق، كانت تربية البنات ترمي إلى إعداد أمهات يلدن الجنود الأقوياء، ويقدرن على غرس الروح الدينية، والعواطف الوطنية في أولادهن.

كانت المرأة الإسبرطية موضعًا لجلال زوجها واحترام أولادها، معروفة بالطهر والعفاف، مشهورة بالأخلاق الفاضلة والسجايا النبيلة. وكانت سليمة البدن قوية العضلات، مشغوفة بحب الوطن، تهب له أرواح

أولادها، وتحبب إليهم الموت في سبيل إعزازه ونصرته. يدلك على مبلغ وطنيتها الصادقة الممزوجة بنكران الذات، ما يروى من أن إحدى الأمهات الإسبرطيات قامت تودع ولدها الذاهب إلى الحرب، فكانت كلمتها له: "عد بترسك أو محمولًا عليه". وما قيل من أن امرأة سمعت بفرار ولدها من وجوه الأعداء، فأسرعت للقائه وقتلته، وقالت: "إن نهر إفروتاس لا يشرب منه الجبناء". ومن ذلك أيضًا ما يحكى عن امرأة أخرى وقد خرجت لاستقبال البريد واستماع أخبار الحروب، فأخبرها القادمون بموت أولادها الخمسة في ساحة القتال، فأجابت وهي هادئة ثابتة الجأش: "ما لهذا أتيت! هل النصر لنا؟" فأجيبت: نعم. فقالت "هلموا نقم الصلاة شكرًا للآلهة".

محاسن التربية الإسبرطية ومثالبها:

لم تكن قوانين ليكورغوس زعيم الإسبرطيين مكونة من أحكام تفصيلية وإرشادات خاصة يلزم الإنسان بمتابعتها متابعة حرفية، كما كانت حال الكتب المقدسة في الأمم الشرقية، بل كانت أصولًا عامة وقواعد كلية تبيح للفرد أن يكون له بعض الحرية في المسائل الفرعية، والتفصيلات الدقيقة؛ ولذلك لا نخطئ إذا عددنا التربية الإسبرطية عاملًا من العوامل التي ساعدت الفرد بعض المساعدة في إظهار شخصيته، وتوسيع مدى حريته، إلا أنها على الرغم من ذلك ما كانت لتأبه لمصالح الأفراد ومنافعهم، وإنما كان منتهى همها العناية بأمور الجماعة، والمحافظة على كيان الحكومة، وإن كلفها ذلك إضاعة الحقوق الفردية وإهمالها كل الإهمال. فلا

غرو أن عجزت هذه التربية عن أن تصل بالإسبرطيين إلى درجة الرجولة الكاملة، أو أن تبث فيهم جميع الصفات التي تكون الرجل الحر المهذب.

بقي الإسبرطيون أجيالًا عدة، وهم يفوقون جميع الإغريق شجاعة وإقدامًا وتحملًا للمشاق وضبطًا للنفس، وبقي نساؤهم كذلك معروفات بالطهر والعفاف، مشهورات بالجد والحرص على الواجب والصراحة في القول والعمل. كذلك أظهر ولداهم أعظم أنواع الشجاعة والبسالة في اقتحام الأخطار واحتمال الآلام. وكانوا آية الآيات في الانقياد لرؤسائهم، والاستسلام لشيوخهم، حتى أخذهم الفلاسفة ورجال الأخلاق نماذج وأمثلة عالية في كل هذه الصفات.

حقًا أنتجت التربية الإسبرطية كل هذا. ولكنها لم تستطع أن تحفظ التوازن في حياة الأطفال، ولم تفلح في تهذيب الطبيعة البشرية من جميع جهاتها ومناحيها، فأهملت تلك العواطف الرقيقة التي تتجمل بها الحياة الإنسانية، وأغفلت تلك المواهب العقلية، فلم تغذها بشيء من ضروب الفلسفة، ولم ترهفها بنوع من أنواع العلوم والفنون.

كان نظام التربية الإسبرطية فوق ذلك قائمًا على قوة الأمة وحالتها الخلقية، لا على أخلاق الفرد وقوة سريرته وكمال شعوره الداخلي. ولذلك كان الإسبرطي إذا خرج من بلاده، وأصبح في حل من الخضوع للقوانين التي تقيد سلوكه وتضبط أموره، ذهبت أخلاقه وفسدت حياته الأدبية، ولم يجد من نفسه زاجرًا يصده عن غوايته وضلاله.

ومن مثالب هذه التربية الحربية أنها أورثت الإسبرطيين صلابة في أخلاقهم وعاداتهم وسائر أحوالهم، فأفقدتهم ملكة العمل بما يناسب الزمان والمكان، شأن الجنود الذين تربوا على الطاعة العمياء، وتعودوا السير على نظام ثابت لا يتغير. يشهد لذلك أنه لما فقدت أثينا مجدها وسلطانها بعد الحروب البلوبونيزية، وانتقلت السيادة منها إلى إسبرطة، وصار لهذه المدينة الطَول والحَول في جميع البلاد الإغريقية، لم تستطع الثبات في هذا الموقف الجديد الذي لم تألفه. ولم تقدر أن تلبس لهذه الحال لبوسها، فعجزت عن قيادة البلاد، وسرعان ما ضاع ذلك المجد الذي كسبته.

كانت التربية الإسبرطية ترمي إلى حفظ كيان المملكة وبقائها في أمان من التغير، وقد حال ذلك بينها وبين النجاح والتقدم في الحياة، وعاقها حتى في أيام مجدها وسلطانها أن تعمل عملًا له أثر كبير في تقديم حضارة العالم وترقية مدنيته. ولا نغمط هذه التربية حقها إذا قررنا أنها لم تترك للعالم إلا أمثلة عالية من البسالة والشجاعة واقتحام المهالك وركوب الأخطار، كالتي سطرها التاريخ عن (ليونيذاس) ملك الإسبرطيين وجنوده الثلاثمائة في معركة (ترمويبل)، حين كانوا في قتال مع الفرس وخانهم الخائنون من عبدة المال، وتركهم أحلافهم من أهل الولايات الأخرى، وتدفقت عليهم الجيوش الفارسية، وبغتتهم من فوقهم، ومن خلفهم، وعن أيمانهم، وعن شمائلهم فما ارتاعوا، ولا جنحوا إلى فرار، ولا صرفوا وجوههم عن مباشرة القتال. ولكن ثبتوا وهم يعلمون أنهم يثبتون للموت واستقبال البلاء، وقاتلوا مستبسلين حتى فلت سيوفهم، وسقطوا مثخنين بالجراح، فكان ذلك فخرًا لبلادهم، وموضعًا لإعجاب الأبطال من أوليائهم وأعدائهم.

فلو أن التربية اليونانية وقفت عند الحد الذي وصلت إليه التربية الإسبرطية، ما كان لهذه الأمة الإغريقية من الآثار في تمدين العالم وترقية حضارته فوق ما كان للأمم الشرقية القديمة؛ لذلك لا يعنيالناس بالتربية الإسبرطية لذاتها، وإنما يعنون بها لأنها سبيل إلى التربية اللاتينية الكاملة، ذات المبادئ العالية والأغراض السامية.

هذا، وللتربية الإسبرطية فوق ما تقدم مثالب كثيرة لا يتسع المقام لبسطها، ولكنا نلمع إلى بعضها إلماعًا. فمنها أنها لم تتسع إلا لأولاد الأعيان والنبلاء، أما أولاد العامة والسوقة وهم الأكثرون، فلم يكن لهم في هذه التربية نصيب. ومنها أنها كانت قائمة على الأثرة وحب الذات، فقد كانت تعمل لإعزاز المدينة الإسبرطية وحدها، بدلًا من أن تعمل لإعزاز البلاد الإغريقية جميعها، أو ترمي إلى إسعاد الإنسان أيًا كان وطنه. ومنها أنها كانت لا تبين للنشء إلا واجب الإنسان لحكومته، أما واجب الإنسان للإنسان فقد أغفلته إغفالًا. ومنها أنها فصمت عرى الأسرات بأبعادها الأولاد عن الآباء والأمهات، حتى قست القلوب، واخشوشنت الطباع، وصار الوطن كل شيء عند الإسبرطيين. ومنها أنها أنتجت رجالًا جبابرة قساة في الحروب، دأبهم البطش والانتقام عند القدرة، يحسنون فنون القتال، ولا يعرفون شيئًا من فنون السلام.

التربية الأثينية في العصر القديم

بقيت التربية الأثينية أجيالًا كثيرة، وهي كالتربية الإسبرطية، همها الأول مصلحة الحكومة ومنفعة الجماعة. أما الأفراد فلم تحفل بأمورهم إلا قليلًا. ولكنها مع هذا كانت أوسع مدى وأبعد غورًا من التربية الإسبرطية، إذ كانت تعد النشء لأعمال السلم، كما تعدهم لأعمال الحروب، وتأخذهم بالنظم السياسية الأثينية، كما تأخذهم بمناهج الألعاب الرياضية والتمرينات النظامية. وكانت ترمي إلى تكوين رجال تكافأت فيهم القوى الجسمية والعقلية والخلقية، وتحس دائمًا أن الفرد لا يحسن القيام بواجبه لحكومته، إلا إذا كمل في ذاته، وتوازنت طبائعه توازنًا صحيحًا. ولذلك كانت موضوعات التربية على تماثلها في المدينتين، تختلف أغراضها وقيمها النسبية في التربية الأثينية عنها في التربية الإسبرطية. ومن هنا كانت الحاجة مسيسة إلى معالجة التربية الأثينية على حدة.

دور الطفولة:

لم يكن للحكومة الأثينية ما كان للحكومة الإسبرطية من التدخل المطلق في سياسة التربية وشئون حياة الأطفال، ولم تكن طرق التربية في أثينا كما كانت في إسبرطة خشنة قاسية ذات قيود ثابتة محدودة. نعم كان كثير من الأطفال بعد ولادتهم يلقون في المغارات والفلوات طعامًا للذئاب والوحوش، إلا أن ذلك لم يكن للحكومة ضلع فيه. وإنما كان يفعله الآباء

من تلقاء أنفسهم إذا كان لهم أولاد كثيرون، أو أحسوا أن الولد إذا عاش لم يكن مشرفًا لأسرته، لضعف في جسمه أو تشويه في خلقه.

كانت تربية الأولاد ذكورًا وإناثًا إلى السابعة من أعمارهم منوطة بالأمهات اسمًا لا فعلًا. أما المباشرات لها القائمات بأعمالها حقًا، فكن حاضنات ومربيات من الإماء. وقد كان الطفل في هذا الدور يستمال إلى استماع الأشعار السهلة، وأخبار الأجيال الماضية، وحكايات عن الأبطال والآلهة مقتبسة من أشعار هوميروس، ويحمل على حفظها لتتربى فيه من المبدأ قوة الخيال، ولينغرس فيه ذلك الوجدان الشعريالذي كان ميزة أهل هذه المدينة.

دور الغلومة:

إذا بلغ الوليد السابعة من عمره، أرسله أبواه إلى المدرسة، وعهدا به إلى رقيق يصحبه في غدواته وروحاته. ويختار هذا الرقيق عادة من العبيد الذين لا قدرة لهم على القيام بواجبات أخرى، لشيخوختهم أو لعاهات جسمية فيهم. وعلى هذا الرقيق أن يشرف على سلوك الغلام، ويراقب أخلاقه أشد المراقبة، وعلى الغلام أن يطيعه ويمتثل أوامره، ويسير على هديه وإرشاده، فإن خالف وعصى كان لهذا الرقيق أن يضربه ويجلده. وغني عن البيان أن قائدًا هذه حاله، وتلك منزلته من الجماعة، لا يمكن أن يكون له في قلب الطفل شيء من الإجلال والاحترام.

حقًا لقد كانت التربية الأثينية أوسع مدى وأكثر حرية من التربية الإسبرطية، إلا أنها بتركها تقويم الغلمان وتهذيب أخلاقهم للخدم والعبيد، كانت أقل حيطة في تكوين الأخلاق في الأدوار الأولى في الحياة.

لم يكن التعليم الابتدائي في أثينا عملًا من أعمال الحكومة كما كان في إسبرطة، ولم يك نظامه خاضعًا لسلطانها كل الخضوع، وإنما كان عملًا من أعمال الأفراد، وحقًا من حقوق الآباء، إلا أن من قصر منهم في تربية ولده، لم يكن له بمقتضى قوانين البلاد أن يطلب منه المعونة والمساعدة في أيام الضعف والشيخوخة.

كان الغلمان يعلمون في منازل أو قاعات يملكها المعلمون أو يستأجرونها من الحكومة أو الأفراد. وكان للحكومة حق تفتيش هذه المدارس، وحق الإشراف على أعمالها.

أما مناهج التعليم ومقدار الزمن الذي ينبغي للتلميذ أن يقضيه في المدارس، فكانت أمورًا البت فيها للآباء وحدهم، ولم يك للحكوة من حق التدخل أكثر من أن ترى أن كل تلميذ قد نال قسطًا من التمرينات الرياضية وقسطًا من الموسيقى.

كان لتعليم هذه الفنون نوعان من المدارس، يدعى أولهما ميادين المصارعة أو مدارس التمرينات البدنية، ويمرن فيها التلاميذ على الألعاب والأعمال البدنية، ويدعى ثانيهما مدارس الموسيقى، وتؤخذ فيها الغلمان بفنون الشعر والموسيقى.

أما الأولى فأماكن واسعة في الهواء الطلق مغطاة بالرمال، وفي كل منها ميدان فسيح للسباق. وكثيرًا ما كانت تتصل هذه الأماكن بمدارس الموسيقى على نحو ما هو معروف الآن في ملاعب المدارس الحديثة. وقد كان اليوم المدرسي في هذه المدارس طويلًا جدًا، يبتدئ من طلوع الشمس إلى غروبها. ولم يك ذلك بالأمر الشاق على التلاميذ، لأن معظم التعليم كان جسميًا محضًا، ولأن أيام العطلة التي تغلق فيها المدارس إكرامًا للآلهة، كانت كثيرة جدًا.

ومن النظام المألوف في التربية الأثينية، أن كان لكل مكان من أماكن المصارعة رئيس يقوم بأمر التعليم فيه، وله مساعدون يدهنون جسوم الأطفال بالزيت عند استعدادهم للعب، ثم يدلكونها ويفركونها بعد الانتهاء منه. وكانت مناهج الألعاب والتمرينات مدرجة من السهل إلى الصعب كما كانت في إسبرطة. كانت تشمل التمرينات البدنية الخفيفة السهلة، ولعب الكرة والجري والوثب ورمي الحلقات وقذف الرماح والمزاريق والمصارعة، أما الملاكمة فما كان يرخص فيها للغلمان إلا بعد أن يكبروا وتعلو أسنانهم، مخافة أن تجني عليهم فيصاب أحدهم بما يشوه أعضاءه طول حياته.

جدير بنا هنا أن نقف قليلًا لنبسط للقارئ غايات التربية البدنية وأغراضها في أثينا، ليعرف الفرق بينها وبين غايات التربية البدنية في إسبرطة. لم تَرُم هذه التربية في أثينا إلى تكوين أمة عسكرية لأبنائها شجاعة وإقدام في الحروب، وإنما كانت ترمي إلى المهارة والخفة في الحركات

والسكنات، والسهولة في الانعطاف والتثني حين القيام القعود وفي أثناء العمل، وإلى القوة البدنية واشتداد العضل مع جمال الصورة ولطف السمت، ذلك إلى الأخلاق الفاضلة والسجايا الكريمة وإرهاف المدارك وتثقيف العقول. فالجري ينمى الساقين والقديمن، والعدو السريع وأنواع الوثب تقدر الإنسان على استحضار قواه وجمع ما تشعث منها، وسباق المسافات البعيدة يذلل النفوس ويعودها احتمال المشاق، ورمي الحلقات وقذف الرماح ورشق النبال يمرنون العين على حسن الرماية وإصابة الأغراض، والمصارعة تعود الإنسان ضبط النفس فوق ما لها من النفع في تحصيل الغايات السابقة.

كانت أنواع التربية العقلية والجمالية والخلقية بالضرورة أظهر في أثينا منها في إسبرطة، وكانت معاهد التدريس حيث تدرس الموسيقى هي الكفيلة بكل هذه الأنواع من التربية في أول الأمر. ولا عجب فقد كانوا يقولون إن آثار الموسيقى في تهذيب النفوس أشبه شيء بآثار الألعاب الرياضية في تقويم الجسوم. ولكن ماذا كانوا يريدون بالموسيقى؟ كانوا يريدون بها معنًى أعم ومقصدًا أوسع، فقد كانت تشمل عندهم عرائس الآداب التسعة، وكل ما كان على مثالها من الموضوعات الأدبية والفنون الموسيقية بمعناها الأخص. هذا، ولما صارت طائفة كبيرة من قصائد الغناء والرثاء والحماسة تحفظ وتلقى مصحوبة بنغمات الأوتار، وأصبحت الذاكرة بذلك تتحمل فوق ما تستطيع، رأى الموسيقارون الضرورة ماسة إلى كتابة ما يريدون إيقاعه من هذه الأشعار. وكان من نتائج ذلك أن لم يجعل هنالك

فارق بين التربية الأدبية والتربية الموسيقية، فكانا نوعًا واحدًا له معلم واحد هو أستاذ الموسيقى.

كانت القراءة والكتابة أساس التربية الأدبية، وكانت الطريقة المألوفة في أخذ الغلمان بهما أنهم يتعلمون أولًا رسم الحروف بالتخطيط في الرمال، حتى إذا أتقنوا ذلك، أخذوا بنسخ أبيات من الشعر وقطع من النثر تختار لهم من مؤلفات البلغاء، ينقشونها أولًا على ألواح من الشمع، ثم يكتبونها بعد ذلك على الرقوق والجلود الرقيقة بالمداد والأقلام. وقد كانت عناية المربين بهذه المختارات عظيمة، كانوا يراعون فيها أن تكون مشتملة على عظات نافعة، وقصص تاريخية، ومدائح في أبطال اليونان ورجالهم الأقدمين؛ لتثير في نفوس الغلمان حب الأوطان، وترغبهم في الاقتداء بأبطالهم والتشبه بهم في كرم الخلال وحسن الفعال.

ومن طرائقهم في التعليم أنهم كانوا يكتبون الدرس في يوم، ويتخذونه موضوعًا للمطالعة في اليوم الذي بعده. فإن وجد التلميذ درسه غير واضح الكتابة في أثناء المطالعة وعاني من وراء ذلك شيئًا من النصب والتعب، لم يرجع باللائمة إلا على نفسه، وكان ذلك باعثًا له على تجويد خطة في المرة التالية.

لم تكن علامات الترقيم قد وضعت في ذلك العهد، ولم تكن الكلمات مفصولًا بعضًا عن بعض في الكتابة، فلا عجب أن وجد صغار الغلمان صعوبة عظيمة المطالعة. ولابد أن يكون المعلمون قد خففوا عنهم

بعض العبء، فوضعوا لهم في البداية في المطالعة علامات تدل على نهاية الكلمات، وترشدهم إلى مواضع الوقف، أما الكبار فلم يكونوا لينالوا شيئًا من هذه المساعدة، كانوا يقرءون ويلاحظون معاني الجمل ويراعون مواضع الوصل والوقف بمعونة العقل وحده، وكانوا يراضون على النصوص الواضحة الجلية الممثلة للمعنى تمام التمثيل، وبذلك كانت القراءة نوعًا من أنواع المران العقلي،الذي يظهر ما في الطفل من الذكاء وسرعة الخاطر.

كان تعليم الموسيقى إلى القرن الخامس قبل الميلاد في أثينا لا يزيد على تعليم الأطفال التغني بالأشعار والأناشيد الدينية والوطنية، والضرب على العيدان، واللعب بالمعازف ذات الأوتار، ولم يكونوا ليتعدوا تلك الألحان العذبة والنغمات السهلة التي تكفي تذوق أسرار الفن، أما المهارة الفنية فكانت محظورة عليهم لأنها لا تليق بهم. كان الأثينيون يرون من الضروري أن يدرك الأطفال اتزان الكلام وإيقاعه؛ لأنهم بدون ذلك لا يتفهمون الشعر، ولا يستطيعون الوصول إلى شيء من معانيه وقوته. وكانوا فوق ذلك يأخذون الكبار من الغلمان بقرض الشعر وارتجاله في موضوعات تعين لهم وتطلب منهم. كانوا يرون أن الموسيقى تزيد في ترقيق المواد واتساق الطبائع، واعتدال الأمزجة، كما تزيد في قوة الأصوات وتعين على الكلام وتساعد على العمل، وهذه غايات لا تكاد التربية الحديثة تصل إلى أكثر منها. وبهذا يتجلى لك كيف كان تعليم الموسيقى يتضمن تربية الغلمان تربية عقلية خلقية جمالية.

بقي موضوع من موضوعات الدراسة الابتدائية في المدارس الأثينية، ذلك هوالرقص، ومن الصعب إدخاله تحت نوع خاص من أنواع المواد المدرسية. والأقرب إلى الصواب أن يدخل ضمن التمرينات البدنية أو الفنون الموسيقية، ومما يساعد على ذلك أنه كان يعلم في أماكن المصارعة، في حين أن أستاذه المشرف عليه كان موسيقارًا.

كان الرقص عند الأثينيين عبارة عن حركات وانعطافات متتالية يقوم بها الراقص على هيئة منتظمة متناسقة لتمثل بعض العواطف والمعاني القائمة بالنفس، ويصحبها في العادة أغانٍ وأناشيد وضرب على الأعواد ولعب بالمعازف، فتزداد بذلك العواطف والمعاني الممثلة بالرقص جلاء ووضوحًا. وقد كانوا يعنون بتعليم غلمانهم الرقص لغايات كثيرة، منها تمثيل ما يتضمنه الشعر من المعاني والمغازي، ومنها تربية الشعور الوطني وغرس الروح الدينية في النفوس، ومنها تقوية البدن وتعويده الخفة والنشاط، ومنها ما يكتسبه الراقص من حسن القد ولطفه وسهولة تثنيه وانعطافه. فالرقص على هذا يساعد في تقويم الأجسام وتهذيب الأرواح معًا، فهو جماع التربيتين الجسمية والعقلية والصلة الوثيقة بينهما.

كان منهاج الدراسة الابتدائية في أثينا واسع المقاصد غزيرًا غنيًا، على الرغم مما كان يظهر من قصره وقلة مواده. حقًا بقي المنهاج إلى القرن الرابع قبل الميلاد، ولا أثر فيه للعلوم الرياضية اكتفاء بتحصيلها في الحياة العملية. ولم يجد الرسم مكانًا فيه إلا في زمن متأخر، كذلك لم يكن لكثير من العلوم التي لها عظيم الأهمية في التربية الحديثة وجود مستقل بين مواده،

إلا أن الموضوعات التي كانت تنتخب للتغني والرقص، كانت جميعها مملوءة بتجاريب الشيوخ والأبطال، وعظات الفلاسفة ورجال الأخلاق. وكان شرح الأساتذة والمعلمين حافلًا بمسائل العلوم والفنون، غنيًا بأنواع المعارف السائدة في تلك الأزمان، كانوا إذا شرحوا للتلاميذ أشعار هوميروس أو آثار غيره من الكتاب والبلغاء، أفاضوا في ذكر مسائل الدين والأخلاق والسياسة والحياة الاجتماعية، ولا ريب أنه كان لذلك من التأثير العظيم في حياة الغلمان ما لا يظهر للمربين الحديثين من هذا المنهاج القصير المحدود.

أما طرق التعليم فلم تبلغ من التهذيب في ذلك العصر درجة عالية، كان الأطفال يتعلمون الكتابة بمحاكاتهم نماذج المعلمين، ويتبعون في المطالعة طريقة تعليم الحروف الهجائية بأسمائها، لا الطريقة الصوتية التي قوامها تعليم الأطفال رسم الحروف ونطقها من غير تعرض لأسمائها. أما الأشعار ومطالعتها والتغني بها فقد كان المعلم يضع لهم فيها نماذج يحاكيها الأطفال محاكاة جمعية. ومن طرائقهم أيضًا أنهم كانوا يحفظون ما اختير لهم من شعر ونثر قبل تفسيره وشرحه، فإذا ما انتهوا من حفظه، أقبلوا على تفهم معانيه وإدراك مغازيه.

أما النظام فقد كان المعلمون يلجئون في حفظه إلى العقوبات والمكافآت، ولابد أن تكون المنافسات التي كان لها أعظم شأن في جميع مناحي الحياة الأثينية، قد أثرت تأثيرًا عظيمًا في معاهد التعليم.

لم تكن هناك مؤهلات أو شروط تشترط على من يريد الاحتراف بمهنة التعليم من المعلمين، بل كانت المهنة حرة طليقة من كل قيد يحترف بها كل من شاء. وقد كان ذلك –إلى أمور أخرى– سببًا في قلة ما كان للمعلمين في المدارس الابتدائية من الإجلال والاحترام بين الأثينيين.

دور المراهقة:

إذا وصل الغلام الأثيني الخامسة عشرة، وكان من أبناء الطبقة الموسرة المتعلمة انتظم في سلك التعليم الثانوي. وهو نوع راقٍ من التعليم له معاهد تعرف بمعاهد التربية البدنية، وتقام عادة في الغابات الكثيفة القائمة بأطراف المدينة. وله كذلك أساتذة من أقوى الأثينيين أجسامًا وأصلبهم أعوادًا يدعون أساتذة التربية البدنية. ولم تكن معاهد كمعاهد التربية الابتدائية ملكًا للأفراد، بل كانت معاهد حكومية تديرها الحكومة وتنفق عليها من الخزانة العامة. أما مواد هذا التعليم فكانت لا تخرج عن أعمال بدنية، كانت تتضمن جميع التمرينات التي تقدم ذكرها عند الكلام في ميادين المصارعة، ولكن بطريقة أشد عنفًا وأكثر خشونة. وتشمل فوق ذلك تمرينات أخرى جديدة لا عهد للأطفال بها في تربيتهم الابتدائية. كان الغلمان يجرون في هذا الدور وعليهم لباس الحرب، ويشتبكون في مصارعات عنيفة قاسية، ويدخلون في أنواع من الملاكمات شديدة، وفي كثير من الأحيان يخولون نوعًا من القتال يجمع بين المصارعة والملاكمة. ومن أنواع الرياضة البدنية التي لها شأن في هذا الدور أيضًا، السباحة والصيد خارج معاهد التعليم.

إذا بلغ الغلام هذه المرتبة ارتفعت عنه سلطة المعلم ورقابته، ولكنه يبقى خاضعًا لسلطة أبيه أو ولي أمره المسئول عن أخلاقه وسلوكه، كذلك يبقى خاضعًا لمجلس الأريوباج[1]الذي له الحق أن ينكل به ويعاقبه أشد العقاب، إن هو استهان بقوانين البلاد أو انتهك حرمة الآداب. وقد كان لكل معهد من معاهد التربية البدنية الثانوية مراقب خاص من رجال الحكومة يراقب أعماله، ويشرف على سلوك الأطفال فيه، ويدعى مراقب الآداب. ولقد أحسنت التربية الأثينية كل الإحسان إذ راقبت الغلام كل هذه المرقبة، لأنه في أزمان مراهقته يجتاز دورًا من أشد أدوار الحياة خطرًا، وأولاها بالحيطة وشدة الاحتراس. ذلك لأن الطفل في هذه السن يمنح من الحرية قسطًا وافرًا قد تميل النفس الأمارة إلى استعماله فيما يفسد الآداب ويحطم الأخلاق. في هذه السن ترفع عن الغلام قيود كثيرة ويخول الذهاب إني شاء، فيذهب إلى الأسواق وإلى أماكن القضاء، وإلى المسارح والأندية ومعاهد الألعاب الرياضية، ويتعلم شئون الحياة بالتجربة والاتصال بالناس.

حقًا لا ينال الحدث في هذا الدور شيئًا من التربية العقلية التي تأتي من دراسة العلوم والفنون، إلا أنه بمخالطة الرجال ومحادثة الشيوخ يتعلم آداب الحديث وطرق المناقشة والمجادلة، ويحصل من وراء ذلك أيضًا على

---

(1) الأريوباج محكمة عالية أو مجلس عالٍ، أعضاؤه من الشيوخ، ومن أعماله حماية القوانين والنظر في المسائل الرئيسة ومراقبة أخلاق الأمة والإشراف على أعمال القضاء، ومن حقوقه أن يقضي بالعقوبة أو الغرامة من غير أن يكون لقضائه مرد، وهو من النظم التي وضعها صولون صاحب القوانين المشهورة في أثينا.

معلومات كثيرة في الأخلاق والسياسة وشئون الاجتماع تزيد في مواهبه العقلية، وتؤهله للقيام بواجبه الوطني.

دور الشباب:

ينتهي الغلام من تعليمه الثانوي في الثامنة عشرة من عمره، وحينئذ يأخذه أبوه فيقدمه إلى الحكومة لتختبره، وتعده فردًا من أفراد الرعية الأثينية، فإذا استطاع الغلام أن يثبت أنه من دم أثيني محض، وكان صحيح البدن سليم العقل مرضيّ الأخلاق، قبلته الحكومة وسجلت اسمه في سجل الرعايا الأثينيين، وقدمه نائب الملك إلى الأمة في محفل جامع. فإذا نال الغلام هذا الفخر العظيم جهزه أبوه برمح وترس، وإن كان أبوه من الذين اشتهروا في الحروب نابت عنه الحكومة في ذلك، ثم خول أن يذهب إلى مذبح المعبود أجلودس ليحلف يمين الإخلاص للآلهة والحكومة والتقاليد الأثينية القديمة. وإليك صيغة هذه اليمين:

"أقسم بالآلهة ألا أدنس هذه الأسلحة الطاهرة المقدسة، ولا أفر من أصحابي في الحروب. أقسم بالآلهة لأهبن لأخدمن الوطن، ولأحسنن إليه، أكثر مما خدمني وأحسن إلي، ولأطيعن القضاة وأولياء الأمر في البلاد، ولأراعين القوانين الحاضرة، والشرائع التي تجتمع الناس عليها فيما بعد. أقسم بالآلهة لأحمين القوانين والشرائع، ولأحاربن منفردًا ومع الجماعة كل من أراد إفسادها أو حاول العبث بها من الناس، ولأنصرن دين آبائي

وأجدادي. وإني أشهد على ذلك آلهتنا أجلورس وإنياليس وأيرس وزيوس وثلو وأكسو وهيجيمون".

إذا أقسم الشاب هذه اليمين، خضع خضوعًا مباشرًا لقوانين البلاد، ولكن لا تملك الحكومة حق التدخل في الشئون المدنية، لأنه لا يزال في نظرها حدثًا لم تكمل رجولته ولم يتم تمرينه، ولذلك تعده في هذا الدور جنديًا تحت الخبرة والتمرين، وتبقيه سنتين كاملتين يراض فيهما على الأعمال الحربية، فيمضي السنة الأولى منهما في أثينا حيث يعيش عيشة الجنود، ينام في العراء، ويقوم بحراسة المدينة، ويدعى إلى الخدمة العسكرية إن دعت الضرورة إلى ذلك. وفي آخر السنة يتقدم إلى امتحان عام في طرق الكفاح واستعمال السلاح، فإن نجح نقل إلى حصن من الحصون القائمة في حدود المملكة، وعهد إليه بأعمال الشرطي في بلاد الريف، وكلف أن يدرس طبيعة بلاد أثينا دراسة متقنة. فإذا انقضت السنة الثانية تقدم لامتحان عام آخر، يسمى امتحان الرعوية الأثينية، فإن نجح فيه أصبح مستكملًا لصفات الرعوية الصحيحة، وأصبح أهلًا للحقوق المدنية الكاملة.

الرعوية الأثينية:

لم يكن الأثيني لتنقطع عنه عوامل التهذيب بمجرد أن يصير رجلًا له جميع الحقوق المدنية، بل كانت وسائل التربية تحيط به فيستفيد منها في جميع أدوار حياته، فالتمثيل وهندسة البناء والنقش والتصوير وبقية

الصناعات اليونانية القديمة، كانت جميعها تقدم له أمثلة عالية وأعراضًا نبيلة تستميله إلى العمل. والمشاكل المدنية والمباحث الأدبية والأعياد الدينيةن كانت عونًا له على تكميل معارفه، وإرهاف مداركه، وتجميل نفسه بالأخلاق العالية والسجايا الفاضلة.

كانت قوانين البلاد هنا لا تقضي على الأثينيين أن يأكلوا على الموائد العامة، أو أن يشتركوا في تربية الأطفال وتعليم الغلمان، كما قضت القوانين في إسبرطة، ولكنهم كانوا دائمًا يعملون على إسعاد وطنهم وترقية حكومتهم، بفضل ما انغرس في نفوسهم من الرجولة الصحيحة والوطنية الصادقة.

تربية البنات:

كان الأثينيون يغفلون تربية البنات قصدًا، إذ كانوا يرون أن الغرض من التربية إنما هو إعداد النشء للحياة العملية والقيام بواجب الوطن، وأن الرجال وحدهم هم الجديرون بهذه الحياة وهذه الواجبات دون النساء، ولذلك وجب تعليم البنين وإهمال البنات.

كانوا يذهبون إلى أن المرأة التي ينحصر واجبها في أن تكون زوجة وأمًا، لا تحتاج إلى معارف فوق ما يساعدها على تدبير منزلها، وكل امرأة تمتاز بشيء من العلوم والمعارف، وتظهر عليها مسحة من الذكاء والقدرة العقلية، تعد في نظرهم ناقصة الآداب فاسدة الأخلاق.

تظل الفتاة الأثينية من مبدأ ولادتها في جوار أمها لا تتعلم شيئًا سوى الخضوع والطاعة وغزل الصوف وحياكته، فإذا بلغت الخامسة عشرة من عمرها زوجها أهلها من غير أن تكون لها حرية في اختيار زوجها، وحينئذ تلزم بيتها لا تخرج منه إلا في الأعياد والمواسم الدينية. إن امرأة هذا نصيبها من التربية، لا يمكن أن تكون ذات عشرة مقبولة، أو منزلة رفيعة بين الجماعة، ولذلك كان الرجل يتزوجها لا لتكون شريكة له في حياته، ولا لتكون عونًا له على حوادث الأيام، ولكن لتلد له أولادًا، ولتقوم له بحراسة المنزل وتدبير شئونه. ولأن الدين فوق ذلك يقضي على المرء بأن تكون له حليلة، قال أفلاطون: "إذا تزوج الرجل فليس ذلك عن رغبة منه وميل إلى الزواج، بل لأن الشريعة تقضي عليه بذلك"، وقال أحد شعراء اليونان الأقدمين: "إن الزواج شر ولكنه لا مناص منه".

خواص التربية الأثينية القديمة والموازنة بينها وبين التربية الإسبرطية:

تفوق التربية الإسبرطية التربية الأثينية القديمة فيما تخوله للنساء من الحقوق، وفيما تتخذه من الحيطة في تربية الأطفال الصغار وتكوين أخلاقهم، ولكن الثانية على الإجمال أرقى وأنبل، إذ تهيء للإنسان فرصًا أوسع لتكميل ذاته وإنماء شخصيته؛ وذلك لأن القوانين الأثينية فيما عدا الأصول العامة للتربية، لم تكن لتقيد الآباء كل التقييد في تربية أبنائهم، وكذلك لم تكن لتستخف بالحياة الشخصية للإنسان، أو لتعمل على إخضاعها كل الإخضاع، بل كان الآباء أحرارًا فيما يتخذونه من أساليب

التربية وطرائقها. وكان الأثيني في أيام شبابه ورجولته، يجد المجال واسعًا لتنمية معارفه ومداركه وتهذيب نفسه.

ومن أوجه الخلاف بين التربيتين، أن التربية الإسبرطية كانت ترمي إلى إعداد الأطفال والغلمان للحرب والوطن، أما الثانية فكانت تعمل على تكوين رجال كملت فيهم صفات الرجولة ليكونوا فيما بعد رعية قادرين مخلصين.

حقًا كانت التربية الأثينية تختلف عن التربية الإسبرطية في أساليبها وفي كثير من المسائل الفرعية الدقيقة، ولكنها بقيت إلى منتصف القرن الخامس قبل المسيح تشبهها في أغراضها ومناهجها على وجه الإجمال، ومن أجل هذا الوفاق كانت التربيتان الأثينية القديمة والإسبرطية في جميع أدوارها، لتدرجان تحت التربية اليونانية القديمة التي كان الفرد فيها خاضعًا كل الخضوع للجماعة، والتي لم تعنِ بشخصية الفرد إلا قليلًا، وهذا على خلاف ما سيأتي لنا في التربية اليونانية الحديثة التي تمثلها التربية الأثينية وحدها.

التربية الأثينية في العصور الحديثة

عصر الانتقال وخواصه :

انجلت التربية القديمة في العصر الخامس قبل الميلاد عن عصر كان من أزهى عصور التاريخ وأرقاها مدنية وحضارة، ولقد كانت أيام بركليس بين أيام هذا العصر كواسطة العقد، أكثر بهجة وأعظم قيمة. كانت البلاد تموج برجال العلوم والفنون من الساسة والمهندسين والمصورين والمؤرخين والشعراء والخطباء والفلاسفة، كان فيها من الساسة يمستكليس وبركليس الغنيان عن الوصف والتعريف. ومن المصورين فدياس وميرون، اللذان تنبئ أعمالها عن علم ومهارة وحسن ذوق. ومن المؤرخين هيرودوتس وتوكيديدس، أسبق الكتاب إلى وضع الأساس لفن التدوين التاريخي. ومن الشعراء سوفكليس وإقريبيدس، اللذان بلغت الروايات الفاجعات بفضلهما غاية الاتقان. ومن الكتاب أرستوفايس صاحب الصيت الطائر في تأليف الروايات الهازلة،التي تعد أنفس المصادر لمعرفة النظم والعادات الأثيلية في آخر القرن الخامس قبل المسيح. وإليك لبسياس سيد الخطباء المفوهين وأنكساغورس وسقراط مهبطي الحكمة والفلسفة. كذلك في كل وجه من وجوه العلم، وفي كل منحى من مناحي العمل، كنت ترى لليونان في ذلك العصر آثارًا شاهدة تدل على نبوغ لم تصل إليه الأمم قبل هذا التاريخ.

لم تكن التربية القديمة على فضلها في وضع أساس هذه الحضارة، وتهيئتها العقول لاكتساب العلوم والمعارف، لتفي بمطالب العصر الجديد، ولا لتناسب العصور المقبلة، فإن الحياة في هذا العصر الجديد كانت تجشم الفرد من الأعمال والأغراض ما لم تجشمه إياه الحياة في العصور الغابرة، وكانت تهيء له فرصًا أعظم وأكثر لتنمية معارفه وتثقيف مداركه. فلا غرو أن تطلبت نوعًا جديدًا من التربية، تتجه فيه العناية إلى ترقية الفرد أكثر مما تتجه إلى ترقية الجماعة وخدمة الحكومة.

عوامل الانتقال:

كانت عوامل الانتقال إلى العصر الجديد كثيرة، فمنها ما نتج عن الحروب الفارسية، من امتزاج الحياة الأثينية بالحياة اليونانية على وجه عام، ومن ازدياد العلاقات الاقتصادية، واتساع الحركة التجارية وارتقاء الصناعات وكثرة الرخاء، والاختلاط بالأجانب الذين نسلوا إلى المدينة من كل حدب، فامتلأت بهم الطرقات، وازدحمت بهم الأندية والمجتمعات، ذلك الاختلاط الذي كان من نتائجه تبادل الآراء والأفكار والعادات والأخلاق تبادلًا ساعد على ارتقاء معارف الأثينيين، وإثارة قواهم الفكرية.

طال استماع الأثينيين للآراء الحديثة والأفكار الجديدة التي أتى بها الأغراب والأجانب، فأخذوا ينظرون فيها ويوازنون بينها وبين عقائدهم ومذاهبهم الخاصة وينقدون كلًا نقدًا صحيحًا، ويرفضون ما تبين بطلانه

وفساده من القديم والجديد على حد سواء، ويحتفظون بما ظهرت صحته منهما، فسلمت لهم بذلك عقيدة معقودة خالية من العيوب.

ومن عوامل الانتقال أيضًا ما حصل في السياسة من استحالة الحكومة الاستقراطية سنة ٥٠٩ قبل المسيح إلى حكومة ديمقراطية، تخول جميع السكان في أثينا حق الرعوية، وتمنحهم جميعًا حقوق الاشتراك في أعمال الحكومة، والانتظام في مجالسها، لا فرق بين غنيهم وفقيرهم، ولا بين رفيعهم ووضيعهم. فانتعشت البلاد بهذه الحكومة، واطرد فيها الرخاء، وسنحت الفرص لنشر المعارف وترقية العقول.

ومن العوامل ذات الأثر العظيم ما حدث في الدين والفلسفة والآداب من التبديل والتغيير. أما في الدين فقد أعرض الناس عن الخرافات والخزعبلات الخاصة بالآلهة وما كان لها من التصرف المطلق في شئون الكون، وأخذوا يأولون مظاهر الطبيعة تأويلًا يتفق هو والعقل والواقع. وأما في الفلسفة فقد تحولت وجهة البحث والتنقيب، فبعد أن كان الفلاسفة لا يعنون إلا بالطبيعة وآثارها، والبحث في حقائقها وغاياتها، أصبحوا وهمهم الأكبر مصروف إلى البحث في الإنسان وغاياته. وناهيك عما حصل في الآداب من التغيير، فقد كانت الروايات السائدة في القرن السادس والنصف الأول من القرن الخامس قبل الميلاد هي الروايات الفاجعة، أما في النصف الأخير من القرن الخامس، فقد سادت الروايات الهازلة، وأصبحت لها الغلبة والكثرة. كان موضوع الروايات الفاجعة دائمًا دينيًا أو أدبيًا، وكانت وقائعها تدور حول محور واحد، هو النزاع بين

الواجب والمنفعة الذاتية، وقد كانت تمثل عادة في المجتمعات والأعياد الدينية. أما الروايات الهازلة، فهي روايات ظاهرها هزل وباطنها جد؛ تختار وقائعها من الحوادث الحاضرة التي تقع بين ظهراني القوم، وموضوعها دائمًا سياسي أو اجتماعي، وقد كانت وسائل لنقد الأخلاق والعادات، والتعريض بما فشا بين الناس من أنواع الرياء والخداع والحمق والطمع، وبما هو واقع في الحياة العملية من تغلب المنافع والمصالح الذاتية على الفضيلة والواجب.

صحب كل هذه التغيرات تغير في سلوك المرء وأخلاقه، فبعد أن كانت الأخلاق القديمة قائمة على النظم المرعية في المدينة والمنزل وعبادة الآلهة، جاء نوع جديد من الأخلاق أساسه العقل والمصلحة الذاتية. وكان من نتائج ذلك أن فشا الإلحاد، وفسدت الآداب، وصار الناس أحرارًا في سلوكهم، لا يحتشمون ولا يتقيدون بنظام أو قانون. أصبح الأطفال على ما قرره الكاتب اليوناني أرستوفانس ذوى خبث ودهاء، قد فسدت نياتهم، ونضب ماء الحياء من وجوههم. وأصبحت الحلائل جامحات عاصيات مبذرات غير عفيفات. وأصبح البعول وقد أهملوا منازلهم، وأغفلوا حقوق الزوجية، وعاشوا لأنفسهم لا غير. أما رجال الوطن فقد تحولت وجهتهم إلى جمع المال وكسبه من الطرق الشريفة وغير الشريفة، لا يبالون بما ينالهم من عار وسمعة سيئة. وأما الموالي فقد تعودوا العصيان والكسل، وقل فيهم الولاء والإخلاص. وإن أردت الإجمال، فقل فسدت شخصية الإنسان، وتمشت في طرق الغواية والضلال.

مطالب العصر الجديد من التربية:

اقتضت التغيرات السياسية والاقتصادية والخلقية والأدبية التي جاء بها العصر الجديد تغييرًا كبيرًا في التربية يرمي إلى أمرين، أولهما أن يؤخذ الفرد بقسط وافر من حرية الفكر والعمل، يناسب الحرية الواسعة التي ظهرت في عالم السياسة، وثانيهما أن يربى تربية أنبل من التربية القديمة، لقدرته على الانتفاع بالفرص التي أتاحها العصر لتثقيف مداركه وإنماء معارفه وترقية شئونه؛ لذلك اتسعت مناهج التربية، وانفسح فيها المجال للخطابة والمناظرة الضروريتين للنجاح في الأعمال السياسية والاجتماعية. ولقد أتيح للبلاد في هذا العصر طائفة من المعلمين، أخذوا على أنفسهم هداية الشعب والأخذ بيده إلى هذه الغايات، تلك هي طائفة السفسطائيين.

السفسطائيون

هم طائفة جديدة من المعلمين ظهروا في البلاد، ونصبوا أنفسهم لترقية شئون التربية والعدول بها إلى النحو الذي يناسب العصر الحديث. وأكثر هؤلاء من أهل المستعمرات الذين انتجعوا البلاد وجابوا الآفاق، فأكسبتهم الأسفار الطويلة خبرة بالحياة السياسية والنظم الاجتماعية، وبصرًا بمظاهر الطبيعة وقواها، وعلمًا بكثير من المسائل العصرية العامة التي كثر فيها الجدل والمناقشة. فاستطاعوا بذلك أن يتدبروا التربية الأثينية القديمة، ويروا عيوبها وقصورها في إعداد النشء لما تقتضيه الحياة الجديدة

في العصر الجديد. ثم أخذوا ينشرون دعوتهم، ويدعون أن في قدرتهم أن يقدموا لشبان المدينة نوعًا جديدًا من التربية يناسب الوقت، ويقدر المرء منهم على أن يكون له في عالم السياسة والاجتماع شأن أي شأن.

ولقد زاولوا التعليم واختلفت طرائقهم فيه أيما اختلاف، فمنهم من كان تعليمه صوريًا لا ينفع في تربية الملكات، ولا يكاد يخرج عن تلقين نتف صغيرة من المعارف، وجمل من القول مصوغة صوغًا متينًا، أو خطابات ومقالات مطولة، يدبجها المعلمون ويحفظها التلاميذ، ليلقوها في فرص خاصة تعرض لهم في الدفاع عن أنفسهم أمام القضاء وفي مواقف أخرى عامة. ومنهم من كان تعليمه حقيقيًا متقنًا، يأخذ تلاميذه بدراسة العلوم الطبيعية، والموضوعات السياسية والاقتصادية العصرية، ويمرنهم على بلاغة المنطق وحسن الإلقاء في الخطابة والجدل.

كانت هذه الطائفة مبغضة إلى اليونانيين المفكرين، ولا سيما المحتفظين منهم بالتقاليد القديمة. بغضها إليهم صفتان فيهم، الصفة الأولى ادعاؤهم أنهم ذوو كفاية نادرة ودراية واسعة في كل موضوع من الموضوعات التي وصل إليها علم الإنسان، والثانية أنهم كانوا يتقاضون أجورًا على التعليم، حتى لقد وصل بهم الإعجاب بالنفس، والرغبة في المال، أن ادعى كثير منهم أن في استطاعتهم أن يزودوا الحدث بمعارف غزيرة واسعة في أي علم أو فن أراد، وأن يكسبوه ما شاء من القدرة العقلية إذا أجزل لهم العطاء. وادعى آخرون أكثر من ذلك، فقالوا إن في قدرتهم أن يمرنوا الحدث على الجدل والمناظرة وإقامة الحجج، بحيث لا

تعرض له قضية أو موضوع إلا وفي استطاعته أن يأخذ كلًا من طرفيه، فيؤيده بالبراهين النيرة الساطعة.

جاءت هاتان الصفتان مناقضتين للمبادئ والأخلاق التي جرت عليها الحياة اليونانية من قديم، فالادعاء العريض ينافي ما جبل عليه اليونان من الاحتشام والتواضع وتوقير الصغير للكبير. وتقاضي الأجور على التعليم ينافي ما ذهبوا إليه من أن تقويم الخلق الذي يعد أسمى أغراض التربية، لن يتم إلا إذا كانت الصلة بين المعلم والتلميذ قائمة على الإجلال والمحبة الخالصة، لا على المال والنفع المادي. لذلك لم يكن عجبًا أن مقت الناس هذه الطائفة، وامتلأت صدورهم ضغنًا وحقدًا عليها كما ظهر ذلك في الرسائل والمقالات التي كتبها أدباء العصر الذين يحبون القديم ويحتفظون به. ولم يكن عجبًا أيضًا أن أسرع أفلاطون وكثيرون من رجال الفلسفة والحكمة في ذلك العصر إلى تمييز أنفسهم عن هذه الطائفة الممقوتة، على الرغم من اتفاقهم وإياهم في كثير من المبادئ والمذاهب، ولكنهم فعلوا ذلك رغبة في اكتساب رضا القوم، وفرارًا من المقت الذي نزل بتلك الطائفة.

آثار السفسطائيين في التربية:

كان الغلمان والمراهقون في معاهد التربية البدنية الثانوية أسرع الناس إلى الأخذ عن هذه الطائفة، لشدة تعلقهم بالحياة السياسية، ولأنهم رأوا أن التمرينات البدنية التي يؤخذون بها في هذه المعاهد لا نفع لها في إعداد

الإنسان لأعمال السياسة، ولذلك أعرضوا عنها كل الأعراض، وأقبلوا على دراسة البلاغة والمحاورات الكلامية وطرق الإقناع، فزاد ذلك في طلاقة ألسنتهم بقدر ما أضعف من أبدانهم. وقد كان السفسطائي إذا ظهر في الأسواق، أو في شوارع المدينة، أو في منزله، اجتمع هؤلاء الغلمان عليه، ليستفيدوا من معارفه وتجاربه وحكمه، وليأخذوا عنه طرقه في الجدال والمناقشة. على أن نفوذ السفسطائيين لم يقتصر على طبقة المراهقين في معاهد التربية البدنية فحسب، بل تعداهم إلى الشبان والفتيان الذين دخلوا دور الرجولة، وإلى صغار الأحداث في المدارس الابتدائية. وإليك تأثيره في المدارس الابتدائية.

أصبحت التمرينات في ميادين المصارعة لا يقصد منها تعويد التلاميذ خفة الحركات واحتمال المشاق، وكسب المهارة، وتنمية القوى المختلفة تنمية متكافئة، ليكون ذلك أجدى في تكوين رجال أقدر على خدمة الوطن، بل يراد بها كسب الصحة، وتعديل صورة البدن، ولطف الحركات، ليكون ذلك ذريعة إلى إسعاد الفرد وملء قلبه بأنواع الغبطة والسرور، ولذلك قلت مظاهر العنف والشدة في هذه التمرينات كثيرًا، فخولوا الاستحمام بالماء الدافئ، بدل الماء البارد الذي كان يشد عضلهم، وينعش أبدانهم. وأصبحت دراسة الآداب في معاهد التدريس تتضمن فوق الأشعار الحماسية التي كان لها الشأن الأعظم في التربية القديمة أنواعًا أخرى كثيرة من الشعر، بين أدبية وخيالية وغنائية، مع إسهاب في الشرح، ومناقشات مطولة غير مجدية في معانيها ومغازيها. وصارت الموسيقى لا تعلم لأغراضها الدينية والوطنية السابقة، وإنما يتعلمها المرء ليسلي نفسه

بنغماتها وألحانها، وليظهر للناس مبلغ ما فيه من حذق ومهارة، ولذلك لم تعد مقصورة على الأغاني السهلة الموقعة على القيثارة ذات الأوتار السبعة، إذ قد كثرت أنواع المعازف، فشملت المزاهر والمزامير والقياثير ذات الأوتار الكثيرة، وغيرها من الآلات التي تزيد في إنعاش النفوس، والتي يحتاج الإيقاع بها إلى مهارة عظيمة، ولا يخفى ما يتضمنه كل هذا التغيير من إعلاء شأن الفرد وتقديم مصلحته على مصالح الجماعة.

موقف السفسطائيين حيال المذهب الفردي:

كان لما انتهجه السفسطائيون من أنواع التعليم آثار ظاهرة في نصرة المذهب الفردي،الذي يدعو إلى استقلال الفرد وحمايته من تدخل الحكومة في كل شأن من شئونه. وقد ظهر ذلك جليًا فيما اتفقوا عليه من إنكار الحقائق العامة والأصول الثابتة في العلم والأخلاق، إذ قالوا ليس من الحق في شيء أن تئول الحياة تأويلًا عامًا بحيث ينطبق نظامها على كل فرد من الأفراد، وإنما الواقع أن حقائق الكون ومسائل الأخلاق خاضعة لحكم الفرد، فالشيء الواحد حق عند من اعتقد أنه حق وباطل عند من اعتقد أنه باطل. واستدلوا على ذلك باختلاف الآراء في المعقولات، واختلاف الإحساس في المحسوسات، كإدراك البصر من بعد عنه صغيرًا، ومن قرب منه كبيرًا، وكإدراك المحموم حلو المطاعم مرًا. ومن هنا قال بروتاجوراس أحد زعمائهم المشهورين: "إن الفرد مقياس كل شئ"، يريد بذلك أن الحقائق تختلف باختلاف الأفراد، وأن الحقيقة الواحدة لا يمكن تأويلها تأويلًا عامًا، فعلى مذهبه لا يكون الصدق من الأخلاق الحميدة إلا عند

من اعتقد ذلك وسلم به، وليس تمديد الحرارة للأجسام صحيحًا إلا عند من يرى ذلك ويعتقده. ولا يخفى ما لهذا المبدأ من التأثير القوي في تمجيد شأن الفرد، واحترام شخصيته، والاعتراف بوجوده وجودًا مستقلًا عن وجود الجماعة.

كان لغلو السفسطائيين في نصرة المذهب الفردي آثار سيئة في الحياتين الخلقية والدينية على ما قدمنا، ولكنا لا نستطيع أن ننكر ما كان لتعليمهم من الفضل في تمهيد السبيل لوضع نظم التربية الحديثة التي نهضت بالأثينيين، ووصلت بهم إلى درجات رفيعة من المدنية والحضارة.

المعارضون للسفسطائيين من أنصار النظام القديم:

لما رأى الناس ما انحطت إليه الأخلاق والآداب، وما صار إليه الدين من الضعف والانحلال، وما سرى في الجماعات من أنواع الفساد، هبوا لمقاومة السفسطائيين ومعارضة مبادئهم ومذاهبهم السلبية التي تطعن في القديم، وتهدم من نظمه وأساليبه، ولا تبني بناءً جديدًا. وقد قامت طائفة من كبار المفكرين وأنصار النظام القديم، فنادوا بالرجوع إلى الحالة القديمة، وقرروا أن لا علاج لهذه الأدواء إلا بجعل الفرد كما كان تابعًا للحكومة، قائمًا على خدمتها، لا مصلحة له بجانب مصلحتها. ومن هؤلاء إسخليوس أبو الروايات الفاجعة، وأرستوفانس أقدر كتاب الروايات الهزلية في أثينا، وإكزينيفون أحد الفلاسفة المشهورين.

الفلاسفة ومذهبهم في التوفيق بين القديم والحديث:

رأى جماعة من كبار الفلاسفة في العصر أن يقفوا موقفًا بين السفسطائيين وأنظمة النظام القديم، وأن يعملوا على إصلاح شئون التربية بالتأليف بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة. نظرت هذه الطائفة في المذهبين معًا، فوجدت أن السفسطائيين على حق دعواهم أن العقائد والتقاليد القديمة بما تتضمنه من الخرافات الدينية والنظم الاجتماعية ومناهج التربية وأغراضها، أصبحت عتيقة لا تناسب الزمن، ولا تساعد المرء على النهوض بنفسه إلى ما ينشده من الكمال الذاتي، ولكنها من جهة أخرى وافقت أنصار المذهب القديم في وجوب رفض المبادئ السفسطائية؛ لأنها مبادئ سلبية محضة، تنقد القديم وتقوض أركانه، ولا تبني في مكانه بناءً جديدًا. ورأوا أن أمثل الطرق أن يضعوا نظامًا جديدًا للتربية يكفل مصالح الحكومة وخدمتها، ويعمل على إنهاض الفرد وتقوية شخصيته، وأول من وقف هذا الموقف ثلاثة من أشهر الحكماء والفلاسفة في البلاد اليونانية، وهم سقراط وأفلاطون وأرسطوطاليس.

سقراط

منشؤه ومرباه:

هو أول الفلاسفة الذين اتخذوا موقفًا بين التربية القديمة والتربية الجديدة، وأول من نصب نفسه للتعليم العام من الحكماء الأثينيين. ولد بجوار أثينا في قرية حقيرة تدعى أولوبيس، وعاش من سنة **٤٦٩** إلى **٣٩٩** ق.م، وكان أبوه نقاشًا، فتعلم صناعة النقش منه، واحترف بها زمنًا ثم صدف عنها. وأقبل على دراسة الفلسفة، فاشتغل بها ونبغ فيها نبوغًا عظيمًا، وأصبحت له فيها مذاهب وطرائق تفوق ما كان للأقدمين منها.

فلسفته العملية:

كان الفلاسفة قبله يعنون كل العناية بالبحث في المملكة السماوية، وفي القوى الطبيعية، والمظاهر الكونية، وفي خلق العالم على وجه الإجمال. أما هو فقد رأى أن هذه موضوعات منتهى العلم فيها الظن، وأنها أمور لا تأثير لها في سعادة الإنسان، وذهب إلى أن صرف القوى العقلية فيها ضرب من ضروب الجنون. ولذلك حول نظره إلى الحقائق العملية، والمسائل الإنسانية، معتقدًا أنها أنفع أنواع الفلسفة. وقصر مباحثه على الموضوعات الإلهية والخلقية والسياسية والاجتماعية، فأخذ يحاور الناس في الخير والشر، في العدل والظلم، في الشجاعة والجبن، في السرف والتقتير، في الأعمال الشريفة والأعمال الوضيعة، في الوطن ومحبته، في حقوق الفرد وحقوق الجماعة، إلى غير ذلك من الموضوعات الأدبية التي لها أكبر

مساس بحياة الإنسان وسعادته. ولقد أصاب الأقدمون إذ قالوا: "إن سقراط أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض".

وجوه الشبه والخلاف بينه وبين السفسطائيين:

كان سقراط يشبه السفسطائيين من وجوه كثيرة. كان يرى رأيهم في الغض من شأن التربية القديمة، ويجهر بقلة صلاحها، وكان مثلهم يروح ويغدو مع الشباب يناقشهم ويبحث معهم في الموضوعات الخلقية والاجتماعية. ومن أوجه المماثلة بينهم أنه كان يرى رأيهم في أن الفضيلة تكتسب بالتلقين والتعليم، لا بالطرق العملية والتمرين على العادات القديمة. ولذلك كان أرستوفانس في طعنه على السفسطائيين يحشره في زمرتهم، ويعده في طليعتهم. والحق أنه ليس منهم، فقد كان يختلف عنهم في أمور كثيرة، فهو أثيني من دم أثيني، وهم أغراب نزحوا إلى المدينة من المستعمرات والجهات النائية. وكان فوق ذلك يحتفظ بالأدب الأثيني المرعي في التعليم، فلم يأخذ جعلًا، ولم يقبل هبة من تلاميذه على فقره وحاجته، وكان يقول: "عجبًا لمن صناعته تعليم الفضيلة كيف يجعلها مغنمًا؟ أفلا يكفيه أن يجد من تلاميذه صديقًا، ويرى من غرسه رجلًا فاضلًا؟". أما السفسطائيون فكانت غايتهم من التعليم جمع المال وكسب العيش. ومن أوجه الخلاف أنه كان يمقت الإدعاء الكاذب الذي بغض السفسطائيين إلى الأثينيين، فلم يدعِ العلم، ولم يدعِ القدرة الواسعة في التعليم، بل كان على العكس من ذلك كثير التواضع، يحترم العلم ويسعى وراءه، ويقول دائمًا إنه شاعر بجهله وقلة درايته. وقد كانت بواعث

الاشتغال بالتعليم مختلفة بينه وبينهم أيضًا، فبواعث السفسطائيين جمع المال، وإقبال التلاميذ، وحب الفخر والظهور، أما سقراط فلم يدعه إلى التعليم إلا اعتقاده أن المدينة في حاجة إلى نوع جديد من التعليم يؤثر في إصلاح حالها وتقويم شبابها.

كذلك خالف سقراط طائفة السفسطائيين فيما ذهبوا إليه من إنكار الحقائق العامة، وادعائهم أن الفرد مقياس كل شئ، وأن الحق ما رآه الفرد حقًا، والباطل ما رآه الفرد باطلًا، وقرر أن هناك قواعد عامة وحقائق ثابتة تنطبق على كل الأفراد، وتصلح لكل الأزمان، وتقاس بها أعمال الإنسان. فالعدالة والمروءة والعفة مثلًالا تتغير حقائقها على حسب ما يرى الإنسان ويظن، وإنما هي المبادئ الأولى والأصول الثابتة التي يجب أن تنضمنها بعض الأعمال الإنسانية، والتي يلجأ إليها الفرد في مدح أعماله، وإقامة الأدلة على أنه لم يعدُ فيها شاكلة الصواب، وذلك أساس ما ذهب إليه من أن العلم هو الفضيلة، وهي من عقائده الكثيرة التي أورثته العظمة والمنزلة السامية بين المفكرين من المربين. وهنا يجدر بنا أن نشرح ماذا أراد بقوله: "العلم فضيلة"، لم يرد أن مجرد العلم بالفضيلة يضمن للإنسان أن تكون جميع أعماله صحيحة صائبة من الوجهة الخلقية، وإنما أراد أن الرجل الذي لا يعرف الخير لا تستحق أعماله أن تعد فاضلة.

مذهبه في الفضيلة:

إذا سلمنا أن الأعمال الفاضلة أساسها العلم، لم يكن لنا مفر من موافقته فيما ذهب إليه من أن الفضيلة من الأشياء التي تؤخذ بالتلقين، وأن الواجب تلقينها للمتعلمين، وهو بمذهبه هذا يخالف أنصار التربية القديمة الذين يرون أن مصدر الفضيلة التعود والأعمال الصالحة.

لم يقتصر سقراط على إثبات الرابطة بين العلم والفضيلة، بل ذهب إلى أبعد من ذلك فبين أن العلم الصحيح ميسور لكل إنسان، وأن من واجب الفيلسوف أن يساعد الناس على تحصيل العلم، ولذلك أخذ يبذل الوسع في القيام بواجبه، وقد رأى أن خير الطرق أن يعلم النشء طرق التفكير، ويهديهم سواء السبيل في استنباط الحقائق، لا أن يشغل حوافظهم بشذرات من العلم، ونتف من المعارف لا قيمة لها في تربية العقول وتهذيب المدارك. ومن أجل ذلك رغب عن طرق السفسطائيين في التعليم، فلم يحاضر، ولم يخطب تلاميذه، ولم يعنِ بالإلقاء الدروس، بل اتخذ لنفسه طريقة خاصة نسبت إليه، تلك هي طريقة المحاورة.

طريقته في التعليم:

لسقراط طريقة في التعليم تدعى الطريقة السقراطية، وهي طريقة استنباطية ذات مرحلتين، المرحلة الأولى مرحلة التهكم أو التجاخل، وذلك أن سقراط كان يرى من الضروري أن يزعزع أولًا ما عند صاحبه من اليقين الذي لا أساس له؛ ولذا لم يعمد إلى مفاجأة أحد بعلمه كما كان يفعل غيره

من العلماء وأهل المعارف الواسعة، وإنما كان يمشى في الأسواق، ويجول في الطرقات، يدعى أنه جاهل، وأن شعوره بجهله شديدة وأنه ساعٍ وراء الحقيقة يلتمسها عند أهل المعرفة، فإذا صادف رجلًا منهم تلطف له في الحديث، واستدرجه إلى كلمة أو حقيقة، ثم سأله أن يشرح له معناها، ويبين له ما يعرف من أمرها، فيندفع الرجل إلى الإجابة اندفاع السيل، ظانًا أنه يعرف كل شيء عنها. فإذا ذكر الرجل ما عنده، أخذ سقراط يتأمل في إجابته وما أسرع أن يظهر له معايبها وقصورها فيرجع الرجل إلى إجابته يتلافى خطأه، ويتدارك أغلاطه، حتى إذا ظن أن الإجابة أصبحت سليمة خالية من النقص، أخذ سقراط يتدبرها مرة ثانية ولا يلبث أن يظهر فيها معايب من جديد. وتستمر الحال على ذلك وقتًا طويلاً، حتى يرى الرجل قصوره وعجزه، ولا يجد بدًا من الإذعان بأنه لا يعرف الموضوع معرفة صحيحة كما كان يخيل إليه في بدء الأمر. وحينئذ يجد سقراط الفرصة سانحة للمرحلة الثانية، وتسمى مرحلة توليد الأفكار، وذلك أن سقراط يرجع بصاحبه وقد اعترف بعجزه، وتاقت نفسه إلى شهود الحقيقة، فيلقي عليه أسئلة جديدة تفتح مداركه، وتستميله إلى البحث من جديد، ويبين له الطريقة المثلى في التفكير، حتى يصل بنفسه إلى الحقيقة، فيجدها ناصعة خالصة من كل شائبة.

والمتأمل في الطريقة السقراطية يجد الطالب فيها يمر بثلاث مراتب متتابعة.

١) اليقين: ويراد به اليقين الذي يبتدئ به الطالب من غير أن يكون له أساس صحيح.
٢) الشك: ويراد به ما يداخل الطالب من الريب في عقائده وآرائه بعد المحاورة، ويصاحبه عادة ميل نفساني شديد إلى معرفة الحقيقة والبحث فيها.
٣) اليقين: ويراد به اليقين الذي انتهى إليه، والذي أساسه التفكير الصحيح.

وقد شرح العلامة جون أدمس أستاذ التربية في جامعة أكسفورد طريقة سقراط في التعليم بنحو ما تقدم، ثم أتبع شرحه بأمثلة تطبيقية نذكر واحدًا منها على سبيل الإيضاح، قال: "مع تغيير يسير اقتضاه الحال".

هب سقراط قد استطاع العودة على الحياة بعد رقدته في قبره ثلاثة وعشرين قرنًا، واستطاع التكلم بالعربية، ثم أخذ كعادته يغشى الأماكن العامة، فصادفه طالب من طلاب المدارس يستريض في حديقة من حدائق المدينة وعليه أمارات الزهور والغرور بعلومه ومعارفه. إن سقراط في هذه الحال لا يتردد في أن يتقدم إلى هذا الطالب فيتلطف له في الحديث، ويوجه نظره إلى الروض وجمال منظره وما يرى بين أشجاره وأزهاره من الطيور والحشرات، حتى إذا أنس بصاحبه وأنس به صاحبه، فاجأة بسؤال لا تظهر فيه أمارات التعمد، فقال:

سقراط: ما الذي يراد بالحشرة يا صاحبي؟ طالما سمعت الناس يذكرون الحشرات ويتكلمون عنها، وطالما تاقت نفسي إلى معرفتها معرفة صحيحة.

الطالب: الحشرة! غريب ذلك يا سيدي! لقد كان يخيل إلى أن الناس جميعًا يعرفون معنى الحشرة. الحشرة هي.. أمهلني قليلًا..

ثم ينظر إلى نحلة تتنقل فوق أزهار الروض، ثم يقول: نعم. الحشرة حيوان صغير له أجنحة.

سقراط: ينظر إلى ما بعد سور الحديقة، فيرى دجاجة في الطريق ثم يقول: إذًا يا صديقي لا بد أن تكون تلك الدجاجة التي نراها في الطريق حشرة، لقد كنت إلى اليوم أعتقد أنها ليست بحشرة.

الطالب: تظهر عليه أمارات الغضب قليلًا، ثم يقول: إن الدجاجة ليست من الصغر بحيث تدعى حشرة. إنها كبيرة جدًا بالإضافة إلى الحشرات.

سقراط: يتقبل الإجابة بشيء من اللطف والدعة، ثم يقول: إذا الحشرة حيوان صغير جدًا وله أجنحة.

الطالب: تبدو عليه علامات الارتياح، ويقول: نعم.

سقراط: إذًا لا بد أن تكون الطيور الطنانة حشرات؛ لأنها من الصغر بمكان.

الطالب: يضيق صدره، ويقول: لا، الطيور ليست بحشرات مطلقًا.

سقراط: إذًا الحشرة حيوان صغير جدًا له أجنحة، وليس من فصيلة الطيور.

الطالب: تظهر عليه أمارات الارتياح مرة ثانية، ثم يقول: نعم.

سقراط: دخلت بالأمس حانوتًا فرأيت فيه صناديق صغيرة مكتوبًا على كل منها "مسحوق كيتنج ذو الأثر الفعال في إبادة الحشرات"، ثم رأيت على كل صندوق صور حيوانات صغيرة ليست من فصيلة الطيور، ولكن لم يكن لواحد منها أجنحة (منها البق والبراغيث إلخ)، وإنه ليخيل إلي الآن أنهم أخطأوا كثيرًا في تسمية هذه الحيوانات حشرات، فإنها لا أجنحة لها. وهل يعقل على حسب ما قررناه الآن أن تكون الحشرة بغير أجنحة؟!

الطالب: يضيق صدره جدًا، ويرى أن سقراط ليس إلا رجلًا ثقيلًا يألف المناقشة والجدل، ثم ينظر في وجهه ويتأمل في شفتيه الغليظتين، وعينيه الجاحظتين، وأنفه الأفطس، ورأسه الأصلع، ويعجب كيف أنه لم يلاحظ فيه تلك الطلعة السيئة من قبل. ثم يقول

وهو ممتلئ غضبًا، نعم هي حشرات يقينًا، وكل إنسان يعرف ذلك، أتريد أن تقول إنك لا تعرف أنها حشرات!

سقراط: عجبًا عجبًا! ماذا نقول الآن في تعريف الحشرة؟ أنقول إنها حيوان صغير جدًا له أجنحة وليس من فصيلة الطيور وربما لا تكون له في بعض الأحيان أجنحة. إن هذا منتهى التناقض، ولا أكذبك يا سيدى إذا قلت لك إنني لا أزال أجهل حقيقة الحشرة.

الطالب: يداخله نوع من الإلهام، ويحضر ذاكرته شيء مما قرأ في كتب المطالعة، ثم يقول فرحًا: لقد اهتديت، الحشرة حيوان صغير يبتدئ كالدودة، ثم ينمو قليلًا قليلًا، حتى يصير في نهاية أمره فراشة.

سقراط: إذًا ما المدة التي يجب أن تنقضي حتى تصير حشرات كيتنج أنواعًا من الفراش، إني رأيت صور بعضها بغير أجنحة كالبق وغيره، وكان يخيل إلي أنها تبقى كذلك أبدًا.

الطالب: يا للشقاء! لقد سئمت. إنك مولع بالبحث عن أغلاط الإنسان وخطئه في إجاباته، بالله خبرني أنت ما هي الحشرة حتى تستريح وأستريح؟

سقراط: كأنك نسيت بداية حديثنا أيها الصديق. ألم أخبرك أني لا أعرف حقيقتها؟! ولو أني كنت أعرفها ما سألتك عنها، ومع ذلك دعنا نبحث في الأمر معًا، علنا نهتدي إلى حقيقتها. إن خير الطرق في البحث أن نختار ثلاث حشرات أو أربعًا من أنواع مختلفة، ثم نضاهي بعضها ببعض، لنرى أوجه المشابهة بينها، ما الحشرات التي تختارها؟

الطالب: لنختر الفراشة والنملة والعنكبوت والخنفساء.

سقراط: حسن هذا، ولكني سمعت عرضًا من أحد الأساتذة الإخصائيين أن العنكبوت ليست حشرة، على أني كنت أعتقد مثلك أنها حشرة، ومع ذلك فلنأخذها في بحثنا، ونضمها إلى تلك الأنواع التي نعتقدها حشرات، لنرى وجه الخلاف بين هذه وتلك، فإن ذلك يساعدنا كثيرًا على معرفة حقيقة الحشرة.

وهنا يأخذان في الفحص، وتدور بينهما المحادثة، ويكثر سقراط من طرح الأسئلة التي تفتح للطالب أبواب البحث، ولا يزالان كذلك حتى تتضح لهما الحقيقة جلية، يجدان أن العنكبوت والحشرة متفقتان في أن كلا منهما حيوان حلقي، يتركب جسمه من حلقات متصل بعضها ببعض، ولكنهما تختلفان في أمور كثيرة، فالعنكبوت ناعمة الجلد لينته، ولها ثمانِ سيقان، ولا أجنحة لها مطلقًا. أما الحشرة فجلدها خشن متصلب، وسيقانها ست لا غير، ولها دائمًا أجنحة أو آثار أجنحة.

آثاره في مناهج الدراسة وأساليبها:

كان لسقراط في التربية تأثير عظيم من جهتين، الأولى أنه أصبح الاهتمام بالمادة العلمية بفضله شديدًا، وأصبح الناس يعظمون من شأن العلم، ويتسابقون إلى تحصيله على مثال لم يعهد من قبل. والثانية أنه غض من أساليب السفسطائيين في التعليم، وهي تلك الأساليب التي كانت ترمي إلى تلقين المعارف بإلقاء المحاضرات والدروس العامة على التلاميذ، وقال إنها لا تجدي إلا قليلًا في تثقيف العقول وتهذيب المدارك. اختار الأسلوب التحاوريالذي يربي في النشء قوة التفكير، ويستميله إلى البحث والتنقيب. وذلك أنه كان يرمي دائمًا إلى تكوين عقول قادرة على استنباط الحقائق واستخراج النتائج بأنفسها، لا إلى إلقاء المعارف التي هذبها الناس من قبل. ومجمل القول أن سقراط هو الذي يرجع إليه الفضل في انصراف الناس عن الطريقة القديمة التي كانت ترمي إلى اتخاذ العمل وسيلة إلى تكوين الأخلاق، وكذلك عن طريقة السفسطائيين التي أساسها إلقاء المحاضرات، وتعلقهم بطريقته التحاورية التي عمادها المناقشة والاعتماد على النفس في الوصول إلى الحقائق.

عقيدته وموته:

كان سقراط يذهب إلى أن للعالم فاعلًا مختارًا أوجده ونظمه، وكان ينهى الرؤساء عن الشرك وعبادة الأوثان، وكان يذهب أيضًا إلى القول بأزلية النفوس، يقول إنها كانت موجودة قبل وجود الإنسان على حالة لا

نعلمها، وهي وإن اتصلت بالأبدان لابد لها بعد الموت أن تعود إلى حالتها الأولى. فلما سمع الناس ذلك منه حذروه الملك، وقالوا له إنه يريد قتلك، فقال لهم: "إن سقراط في حب، والملك لا يقدر إلا على كسر الحب؛ فالحب يكسر ويرجع الماء إلى البحر". وكان فوق ذلك يطعن على حكام المدينة ويشهر بجهلهم وظلمهم ويعرض بعدم كفايتهم، فقدم إلى القضاء متهمًا بالإلحاد والحط من كرامة الآلهة وإفساد الأحداث واحتقار النظم السياسية المرعية في البلاد، فحكم عليه بالقتل ظلمًا وعدوانًا. وقبل أن يقتل أودع السجن فلبث فيه ثلاثين يومًا مكبلًا بالسلاسل والأغلال، وفي كل يوم يزوره أصدقاؤه وتلاميذه، فيقابلهم بصدر رحب، ويتحدث معهم ويناقشهم مسائل العلم والأخلاق كعادته. وقد زارته أيضًا زوجته فبكت لديه بكاءً شديدًا وقالت: أيقتلونك ظلمًا؟ فقال لها: أو يرضيك أن أقتل بحق؟ ولما حان الوقت لتنفيذ القضاء، جاء إليه صاحب السجن فقدم إليه كأسًا من السم كما كانت عادتهم فيمن يحكمون عليه بالموت، فتناولها بثبات مدهش، ثم شربها ومات.

مات والقوم في أشد الحاجة إليه في تقويم الأخلاق وتأليف القلوب واستنهاض الهمم؛ لتخليص الوطن من يد الأعداء، فكانت نازلة موته فادحة، ومصيبة الشعب به عظيمة.

قضى سقراط ولم يترك كتبًا ولا رسائل تجمع آراءه وأقواله، وكان يقول: "دعوا العلم في النفوس الناطقة الطاهرة، ولا تقيدوه في جلود الحيوان القذرة". وقد عني تلميذاه أفلاطون وإكزينيفون بآثاره، فكتبا عن آرائه وطرقه كتابات واسعة مسهبة، ولولاهما لذهب كثير من علمه وفلسفته.

أفلاطون

مات سقراط فما وقفت حكمته، ولا ذهبت فلسفته، ولا بطلت طرائقه في التعليم. فقد قام من بعده نفر من تلاميذه، ساروا على نهجه، وتابعوه في رأيه، فأتموا العمل الذي بدأه، وبنوا على الأساس الذي وضعه، وكان أعظمهم أثرًا في ذلك أفلاطون ابن أرسطون.

ولد هذا الفيلسوف في أثينا سنة ٤٢٨ أو سنة ٤٢٧ ق.م، وعاش إحدى وثمانين سنة تقريبًا. وكان في بدء أمره يشتغل بالشعر، ولكنه لما سمع سقراط يذمه ويطري العلوم الحقيقية، ألقى بما كان قد نظم منه في النار، وذهب إليه يبغي العلم ويطلب الفلسفة، وعمره إذ ذاك عشرون سنة، فمكث معه إلى أن بلغ الثامنة والعشرين.

ولما سيق سقراط إلى المحاكمة وقضي عليه بالسجن والإعدام ظلمًا وعدوانًا، حزن أفلاطون حزنًا شديدًا، ولم يطق البقاء في أثينا، فغادرها مملوءًا غيظًا وحقدًا. وسعى في طلب العلوم، فرحل إلى إيطاليا والقيروان ومصر وصقلية، وامتدت رحلته ثلاثة عشرة سنة، عاشر فيها الفلاسفة والكهنة، وأخذ عنهم الحكمة والعلوم الرياضية، ثم في سنة ٣٨٦ عاد إلى أثينا، وأنشأ مدرسته المسماة (أقاذيميا) أو المجمع العلمي. أنشأ بساتين كانت له هناك، وأقام بها ستًاوثلاثين سنة يعلم الطلاب ضروب الفلسفة وأصول العلوم، وهم مشاة بين الأشجار وجداول المياه. وقد نبغ على يديه

كثير من الفلاسفة منهم أرسطوطاليس وغيره. وفي هذه المدة الطويلة ألف أكثر كتبه.

سار أفلاطون سيرة أستاذه في الفلسفة وبنى عليها، ولكنه عدلها وأدخل إليها من وجوه التغيير شيئًا كثيرًا، حتى لقد أصبحت له فلسفة خاصة به تمتاز عن فلسفة سقراط، وتدعى الفلسفة الأفلاطونية. ولا عجب، فمن عرف أفلاطون ومنشأه ودرس تاريخ حياته، رأى مخالفته أستاذه أمرًاطبيعيًا. فقد كان من الأسر الشريفة والبيوتات العظيمة في اليونان، وكانت نزعته تسيطرية (ارستقراطية) محضة، أما سقراط فكان شعبيًا (ديمقراطيًا) بمولده ونزعته. زد على ذلك أن أفلاطون قد عاقته روابطه الأسرية ومنزلته الاجتماعية أن يختلط بكل الطبقات، أو يعاشر السوقة منهم معاشرة توقفه على حقائق أمورهم، فحال ذلك بينه وبين إنصافهم، وقدر مواهبهم العقلية حق قدرها. وقد كانت لذلك آثار ظاهرة في مذاهبه وآرائه في التربية على ما سنبينه بعد.

مات أفلاطون سنة ٣٤٧ ق.م وبقيت فلسفته، واستمرت مدرسته بعد موته ثلاثًا وثلاثين سنة يديرها نفر من المعلمين الذين لهم به اتصال وثيق وروابط محكمة. وقد أخذ الناس في هذه الفترة ينقبون عن مؤلفاته ورسائله، وينسخون ما يصل إلى أيديهم منها؛ ولذلك يعتقد أهل العلم أن آثار أفلاطون قد وصلت إلينا كاملة، لم تعبث بها الأيام كما عبثت بآثار غيره من الفلاسفة.

ومن مؤلفاته التي تركها كتابان عظيمان، ألفهما في آخر حياته، وضمنهما آراءه ومذاهبه في التربية، ذانكم الكتابان هما الجمهورية والقوانين. وغني عن البيان أنه لا يعنينا من كتبه ومؤلفاته سواهما.

كتاب الجمهورية:

هو أنفس كتبه وأعظمها شأنًا، وصف فيه المدينة الفاضلة، وضمنه خطته في التربية، وهي خطة رشيدة تجمع محاسن التربيتين الإسبرطية والأثينية السائدتين في عصره، مع تهذيب وتعديل رآهما ضروريين. فأخذ عن التربية الإسبرطية تلك المبادئالتي تجعل للحكومة السيطرة المطلقة على شئون التربية والتعليم، وتقصر غاية التربية على خدمة الحكومة، وتوجب احترام العادات والقوانين القديمة المؤسسة على العواطف والميول النفسية. وأخذ عن التربية الأثينية ما كان فيها من الميل العظيم إلى إصلاح الأحوال الاجتماعية، بتوسيع مجال الحرية في السياسة والفكر.

ولما كان من مبادئه في هذه الخطة أن تكون غاية التربية إعداد طائفة لخدمة الحكومة، كان من النتائج اللازمة ألا تتسع التربية إلا لهؤلاء النفر الذين سيتولون المناصب الحكومية فيما بعد.

أما غيرهم من أهل الصناعات والحرف، فليست تربيتهم بمقصودة، غير أنه لا مفر من انتفاعهم بمراتب التعليم الأولى التي يشترك فيها الجميع، لا رغبة في تعليمهم، ولكن ليختار من بينهم من امتازوا بهبات عالية في الجسم والعقل والخلق. حتى إذا اجتازوا الأدوار الأولى من التعليم،

واختيرت الطائفة الصالحة للحكم، سير بها إلى مراتب التعليم العالية وأهمل الآخرون. وإليك نظام التربية الذي وضعه للمدينة الفاضلة على حسب ما ورد في كتابه.

التربيتان الابتدائية والثانوية:

يرى أفلاطون أن يتبع في تربية الأحداث إلى الثامنة عشرة من أعمارهم ذلك النظام الذي كانت تسلكه أثينا في أيامه، فيربى الأطفال أولًا في المنازل إلى السابعة من أعمارهم، ثم ينتقلون إلى مدارس المصارعة ومدارس التعليم الابتدائي، ومنها إلى معاهد التربية البدنية الثانوية. ولكنه أضاف إلى هذا التعليم ما رآه ضروريًا من وجوه الإصلاح، وما استحسنه من وجوه التربية الإسبرطية وأغراضها. فمن ذلك أنه أوجب أن يكون تعليم الآداب في المدارس والمنازل خالصًا من كل ما يقلل من شأن الآلهة، ويحط من كرامة الأبطال الذين عاشوا في الأزمان الغابرة، وأن يكون أيضًا خاليًا من كل ما يغرس في النفوس رذيلة الجبن، أو يولد فيها الخوف من الموت. وفي ذلك يقول: "أول واجب علينا أن نختبر ما يؤلف من الحكايات والخرافات اختبارًا دقيقًا، ونختار منها الصالح الحسن، وننبذ السيء الرذيل، ثم نطلب إلى الأمهات والمربيات أن يأخذن ما اختير لهن من هذه الخرافات الصالحة، فيكثرن من قراءتها على الأطفال، ويقومن بها ما شئن من عقولهم وأخلاقهم". ومن مذهبه أيضًا أن تتبع السنة الإسبرطية في تعليم الموسيقى، فيقتصر فيها على الأناشيد الدورية السهلة ذات الصبغة الوطنية والدينية، وعلى المعازف التي لا يجد العازف في استخدامها كبير صعوبة. أما التربية

البدنية فغايتها عنده تهذيب الأخلاق، لا تنمية الأبدان. وفي ذلك يقول: "إن الموسيقى والرياضة البدنية فنان لا يقصد بأحدهما تربية الروح وبالآخر تنمية الجسم،وإنما الواجب أن تكون وجهة المربي فيهما معًا تهذيب النفوس وإصلاح الروح".

التربية العسكرية:

كل من لم يبرهن من التلاميذ أزمان تربيته الأولى على كفاية تامة وقدرة عظيمة، تنتهي تربيته ببلوغه الثامنة عشرة من عمره، ويتكون من هؤلاء طبقة الصناع في المدينة. أما الذين تبدو عليهم أمارات الذكاء، ويفوقون إخوانهم بفضل عقولهم وكريم أخلاقهم، فإنهم ينتقلون عند بلوغهم الثامنة عشرة إلى التعليم العسكري، فيقضون فيه سنتين. وهناك يعيشون في المعسكر العام على نوع من الاخشيشان والتقشف، يعملون على تنفيذ القوانين في المدينة، ويدعون إلى مدافعة الأعداء إن دعت الحال. وفي أثناء هاتين السنتين تختبر عقولهم ومواهبهم الخلقية اختبارًا أدق،وتقف على مداركالجندي وأخلاقه، فإن ظهر عليه أنه وصل إلى غاية من الارتقاء الفكري والخلقي، لا يمكنه الوصول إلى أبعد منها، انتهت تربيته ببلوغه العشرين من عمره، وتكونت من هؤلاء طبقة الجنود الذين يحمون البلاد ويذودون عن حياضها. أما الذين تظهر عليهم دلائل النجابة والنبوغ، فينقلون إلى نوع من التربية أعلى وأرقى، ويتكون من هؤلاء طبقة الفلاسفة أو حكام المدينة.

الفلاسفة أولى طبقات الأمة بالزعامة والحكم:

يرى أفلاطون أن في الإنسان ثلاث قوى: القوة الفكرية ومركزها الرأس، والقوة الغضبية ومركزها القلب، والقوة الشهوانية ومركزها البطن، وأن لكل واحدة من هذه القوى فضيلة خاصة بها، فالحزم فضيلة القوة الفكرية، والصبر فضيلة القوة الغضبية، والعفة فضيلة القوة الشهوانية، وأن صلاح المرء لا يكون إلا إذا تغلبت قوته الفكرية على قوتيه الأخريين، فكبح الفكر جماح الغضب وملك زمام الشهوة، وأصبحت القوة الغضبية حليفة القوة الفكرية تسير في خدمتها وتعمل بإرادتها، وصارت القوة الشهوانية كذلك طائعة لها تأتمر بأوامرها، فإذا تم ذلك وجدت الفضائل السابقة سبيلًا إلى الفرد، فصلح حاله وتمت له السعادة. كذلك الحال في المجتمع، فإن فيه ثلاث طبقات تشبه قوى الإنسان الثلاث، فالقوة الفكرية في الفرد يقابلها في المجتمع طبقة الفلاسفة الذين يسعون وراء الحقيقة، وفضيلة هؤلاء الحكمة. والقوة الغضبية يقابلها طبقة الجنود الذين يهبون نفوسهم للحروب، وفضيلتهم حماية الوطن، والقوة الشهوانية يقابلها طبقة الصناع الذين يعملون في الصناعات والمتاجر، وفضيلتهم الإنتاج وجمع المال. فإذا قامت طبقة الفلاسفة بالحكم، وأخذت طبقة الجنود تحمي البلاد على النمط الذي تسنه الفلاسفة، ونهض الصناع بما يجب عليهم من إمداد الطبقتين الأوليين، صلحت الأمة ووجدت سبيلها إلى الرقي والنجاح.

هكذا يرى أفلاطون أن الفلاسفة وحدهم هم الذين يصلحون للحكم ويحسنون قيادة الشعوب. وسر ذلك أنه يذهب إلى أن العلم أساس الفضيلة، وعليه يتوقف صلاح الفرد وصلاح المجتمع، كما ذهب إلى ذلك سقراط من قبل. ولكن سقراط يرى أن العلم ميسور للناس على اختلاف طبقاتهم، ويراه أفلاطون حبسًا على هؤلاء النفر الذين خصهم الله بحاسة سادسة هي حاسة إدراك الحقائق العامة، وهؤلاء هم الفلاسفة؛ فهم وحدهم القادرون على الخوض في المعقولات المحضة والحقائق العامة الثابتة. أما الطبقات الأخرى فمعارفهم لا تتعدى الحقائق الخاصة، وهي في نظره مجرد آراء لا علم صحيح.

ولأفلاطون في وصول الحقائق والمعارف إلى نفوس الفلاسفة مذهب يخالف مذهب أستاذه سقراط، فإنه يرى أن المطالب العرفانية لا تصل إلى النفوس بالنظر والاستنباط، وإنما تشرق عليها إشراقًا، وتفيض عليها عفوًا من غير جهد أو عناء. وأصل ذلك ما ذهب إليه من أن النفوس كانت تعيش قبل اتصالها بالأبدان في عالم آخر، وهنالك وصلت إلى كثير من المعارف والحقائق، وأنها لما اتصلت بالأبدان نسيت معارفها الأولى، ولكنها في أجسام الفلاسفة، وإن شئت فقل في أجسام الذين خصهم الله بحاسة إدراك الحقائق الكلية، تعود فتتذكر تدريجيًا تلك المعارف القديمة إذا مر بها في هذا العالم المادي ما يشبه الحقائق التي كانت تدركها في عالمها الأول.

إذا كان الفلاسفة وحدهم على رأيه هم أهل العلم، وهم وحدهم الذين تشرق عليهم المطالب العرفانية والحقائق العامة التي هي أساس

الفضيلة، ومصدر الأعمال الصالحة، كانوا أحق الطبقات بالحكم، وأصلحها لهداية الناس، وأولاها بالرياسة والسيادة. ومن أقوال أفلاطون في ذلك: "لا سعادة للشعوب حتى يكون ملوكها من الفلاسفة، ولا سبيل للحكومة الفاضلة التي وصفتها في كتابي ما لم تمتزج في الولاة روح الفلسفة بروحِ السياسة".

التربية العالية:

مما تقدم يرى أن الحاجة كانت ماسة إلى نوع عالٍ من التربية يليق بطبقة الفلاسفة الذين سيكونون حكام المدينة ورجال الأمر والنهي فيها. ومن هنا وجد أفلاطون نفسه مضطرًا إلى ابتداع منهاج جديد عالٍ تؤخذ به هذه الطبقة؛ لأن التربية الأثينية في وقته كانت تنتهي ببلوغ الطالب العشرين من عمره. وقد جعل أفلاطون منهاجه الجديد قسمين؛ حتى لا يدرس القسم الأخير منه إلا الذين أظهروا في القسم الأول نبوغًا غير عادي، وبرهنوا على رجاحة عقل ومتانة خلق. وقد جعل مدة الدراسة في القسم الأول عشر سنوات يبتدئها الطالب وعمره عشرون سنة، يدرس فيها أصول الحساب والهندسة السطحية وعلم الهيئة. ومن مذهبه ألا تأخذ الدراسة في هذا القسم وجهة عملية البتة، بل تكون دراسة نظرية محضة، فإنها إن سلكت هذا المسلك نهضت بالقوى العقلية وأورثت صاحبها قدرة على الخوض في المعقولات المحضة، وساعدت على إشراق المعاني وتجليها عليه، ولعل هذا مبدأ المذهب القائل بما للعلوم من الفوائد التهذيبية. ولا غرابة فقد كان أفلاطون زيادة على ما تقدم يدعو إلى تعليم الرياضة،

ويقول إنها تمرن في الإنسان قوة الحكم، وتساعده على أن تكون أحكامه صحيحة سديدة.

فإذا انتهى الطلاب من دراسة هذه العلوم وبلغوا الثلاثين من أعمارهم، اختير من بينهم أرجحهم عقولًا، وأظمؤهم على العلوم والمعارف وأخذوا بدراسة الفلسفة والمنطق، واستمروا في الدراسة إلى الخامسة والثلاثين من أعمارهم، حتى إذا قطعوا هذه المرحلة الأخيرة من التعليم وأصبحوا فلاسفة قادرين، خرجوا إلى المجتمع فاشتركوا في أعماله وساسوا أموره، وتولوا مناصب الحكومة العالية، وظلوا كذلك إلى أن يبلغوا الخمسين من أعمارهم، وحينئذ يباح لهم أن يعتزلوا الأعمال العامة، ويصرفوا ما بقي من أعمارهم في مزاولة الفلسفة وتحقيق نظرياتها، مستعينين على ذلك بما استفادوه من التجارب في حياتهم العملية.

تربية البنات

يرى أفلاطون أن تكون تربية البنات مماثلة لتربية البنين، بحيث لا تختلف عنها في شيء ما، فيشاركنهم في جميع أنواع التعليم، ويدخلن معهم ميادين المصارعة، ويتمرن على الأعمال البدنية العنيفة حاسرات عاريات كالرجال سواء بسواء؛ وذلك لأن واجب المرأة في المجتمع –على رأيه– لا يخالف واجب الرجل، فليس للرجال واجب وللنساء آخر. قال في جمهوريته: "ليس للرجال في إدارة أعمال الحكومة واجبات خاصة، وليس للنساء واجبات خاصة، وإنما واجبات الرجال هي واجبات النساء، فإن

الطبيعة قد ساوت بينهما في المواهب، وما المرأة في الحقيقة إلا رجل ضعيف". وقال في موضع آخر: "أترانا نفرق بين إناث الكلاب وذكورها فنخرج الذكور وحدها للصيد ونكلفها وحدها حراسة الأغنام وندع الإناث في المنازل بحجة أن الحمل والإرضاع يحولان بينهما وبين مشاركة الذكور في الصيد والحراسة؟ حقًا إنا لا نفعل ذلك".

لذلك يجب أن يكون النساء طبقات ثلاثة كما هي الحال مع الرجال، فيكن فيلسوفات يشتركن في أعمال الحكومة ويسسن أمورها ويتولين قيادة الأعمال، ويكن جنديات يركبن الخيل ويلبسن لباس الحرب ويذدن عن الأوطان، ويكن صانعات وتاجرات يكتسبن المال ويساعدن به الحكومة كلما دعت الحال. ولما كانت أعمال المنازل والعناية بالأطفال قد تعوقهن عن مشاركة الرجال في الأعمال والواجبات، رأى أفلاطون أن يعفيهن من ذلك، فاقترح أن تكون معيشة الناس جميعًا مشتركة بحيث يأكلن على الموائد العامة، وأن تتولى الحكومة تربية من يولد من الأطفال الأقوياء في محاضن عامة، أما المولود الضعيف الذي لا ترى الحكومة خيرًا في حياته، فيقتل ويحرم الحياة.

فقد كتاب الجمهورية:

اتفق أفلاطون وسقراط على أن هناك فرقًا بين الحقائق العامة الثابتة والآراء الفردية الخاصة، ولكن أفلاطون ذهب في ذلك إلى غاية أبعد، فعظم من شأن هذا الفرق حتى جعل للحقائق العامة وجودًا خارجيًا فوق

وجودها الذهني. وقد خالفه في ذلك كثيرون من تلاميذه وأتباعه، وذهبوا إلى أن المعاني الكلية والحقائق العامة لا وجود لها إلا في الذهن، وحجج كل من الفريقين مبسوطة في كتب الفلسفة المطولة، والمقام هنا لا يتسع لتفصيل ذلك.

كان سقراط ديموقراطيًا وكان من طبقة الصناع، يختلط بالناس على اختلاف أجناسهم، ويختلف إليهم جميعًا، فيحادث بركليس قائد الشعب الأثيني وزعيمه، ويحادث السوقة والعامة في الطرقات والأندية. وقد ذهب إلى أن في كل الطبقات استعدادًا للعلم الصحيح، وأن الحقائق العامة ميسورة للناس جميعًا. أما أفلاطون فقد كان شريف النسب، أرستقراطي النزعة، قليل الاختلاط بالطبقات الوضعية، كثير الاتصال بالفيثاغورسيين حتى أثر ذلك فيه كثيرًا، فخالف أستاذه سقراط، وغض من مقدرة الصناع والعامة، وذهب إلى أن الحقائق العامة لا تتاح إلا للذين وهب لهم الله المدارك العالية، وخصهم بحاسة سادسة هي حاسة العلم الصحيح.

لم يوفق أفلاطون كما لم يوفق أستاذه من قبل إلى كشف ما بين المعرفة والإرادة من الفرق، فذهب مذهب أستاذه في أن العلم هو الفضيلة، وبنى على ذلك أن الفلاسفة وحدهم هم الذين يصلحون لسياسة الناس وهدايتهم والقيام على أخلاق الأمة وسلوكها، فأصبحت بذلك حكومته الفاضلة التي وضع نظامها في كتاب الجمهورية، حكومة أرستقراطية نزاعة للرجوع إلى المبدأ القديم،الذي يقدم مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد، ويعتبر الفرد تابعًا للحكومة خادمًا لها.

إن نظرة يسيرة في كتاب الجمهورية لكافية في بيان أن أفلاطون لم يستطع أن يذهب في تفكيره إلى أبعد مما ذهب إليه المحافظون أنصار القديم. فإنه في هذا الكتاب يبيح الرق، ويهمل تربية الطبقات الدنيا، ويبطل نظام الأسرة، ويحرم الأطفال الضعاف حق الحياة.

كان لكتاب الجمهورية تأثير عظيم في الحياة الفكرية في العصور التي أتت بعد، إلا أنه لم يكن له في أثينا –عقب ظهوره– أثر ما في التربية أو في النظم السياسية أو الاجتماعية. وقد كان الأثينيون يعدون ما في الكتاب أفكارًا خيالية، أنتجها عقل كبير بعيد عن الحياة الحاضرة الواقعة. وفي الحق أن أفلاطون لم يراعِ في النظام الذي ابتدعه البيئة الحاضرة ولا أحوال الناس وظروفهم الخاصة، ولم يؤسس خطته على أصول ثابتة وأمور واقعة، وإنما أقامها على مشابهة ظهرت له بين الفرد والمجتمع. وهي مشابهة واهية الأساس، فإن المجتمع ليس بنظام آلي كالجسم الإنساني، وليست أفراده بحيث تتصل وتجتمع فتكون شيئًا واحدًا كما في القوى الإنسانية التي ذكرها. زد على ذلك أن الكتاب أهمل إرادة الإنسان، فلم يعدها بين العوامل المؤثرة في نظام الجماعة، ومن هنا أخطأ كل الخطأ إذ ظن أن الأفراد يدفعون إلى أماكنهم الخاصة في الحياة، ويحركون من مكان إلى آخر بغير مشيئتهم، كما تنقل الحاجرة فوق رقعة الشطرنج. ومما أخذ على الكتاب أيضاص أنه لم يبين طريق الانتقال من النظام القديم إلى النظام الجديد، وإنما وثب بالمجتمع إلى النظام الجديد دفعة واحدة، كأن لم يكن هناك بين النظامين مجاز يعبره أو طريق يسلكه.

إن كتاب الجمهورية على الرغم مما أخذ عليه من أنه محض أخيلة لا تنفع في الحياة العملية، لا يستطيع أحد أن يجحد فضله أو ينكر قيمته في التربية. فقد وضع للناس كثيرًا من المبادئ الخلقية الرشيدة،التي إن ساروا عليها نجحوا في الحياة وسعدوا فيها. من ذلك أنه قرر أن سعادة الناس في أن يهب كل إنسان حياته للعمل الذي أعدته له الطبيعة؛ فإن الإنسان بذلك يصل إلى أبعد غاية ممكنة له، ويقوم للجماعة بأكبر عمل مستطاع. وقد بنى على هذا المبدأ مبدأ آخر يعد من أكبر المبادئ في التربية، وهو أنه يجب أن تنحصر أعمال التربية في أمرين: أولهما تعرف الأعمال التي يصلح لها الفرد بطبيعته أكثر من غيرها، وثانيهما إعداده لهذه الأعمال ليقوم بها على أحسن حال. وذلك هو المثل الأعلى للتربية عند اليونان.

ومما يضاف إلى محاسن كتاب الجمهورية أنه أعلى من شأن النساء، ووضع لهن تربية مماثلة لتربية الرجال، فكان أفلاطون بذلك كما كان في أمور أخرى كثيرة متقدمًا على أهل عصره، بل على أهل العصور التالية. ولذلك كانت جمهوريته تعد إلى وقتنا هذا من أنفس الكتب التي كتبت في التربية وأغراضها.

كتاب القوانين:

هو ثاني الكتابين اللذين وضعهما أفلاطون وضمنهما آراءه في التربية، وقد وصف فيه مؤلفه نوعًا آخر من الحكومات الفاضلة، ورسم خطة جديدة للسياسة والتربية تخالف الخطة التي رسمها في كتاب الجمهورية.

وقد جاءت المخالفة بين الخطتين شديدة جدًا في بعض المواطن، حتى دعا ذلك كثيرًا من الناس إلى الطعن في نسبة هذا الكتاب إلى أفلاطون، وأيد هؤلاء رأيهم بأن الكتاب أحط في أسلوبه ومعانيه من سائر كتب هذا الفيلسوف، ولا سيما كتاب الجمهورية، إلا أن هذا الرأي لم ينل تشجيعًا من الناس، ولم يجد له أنصارًا كثيرين.

ألف أفلاطون كتاب القوانين في السبع سنوات الأخيرة من حياته، حين نيف على السبعين، وحين تغيرت عقائده بعض التغير، وهو في اعتقاد الكثيرين آخر كتاب ألفه، فلا عجب أن جاء أحط في أسلوبه وأنزل في معانيه من كتاب الجمهورية.

والفرق بين الحكومتين اللتين وصفهما في كتابيه، أن الحكومة التي وصفها في الجمهورية، هي المثل الأعلى في رأيه للحكومات الفاضلة، والوصول إليها غير ميسور. أما الحكومة الثانية فهي أقرب حكومة مستطاعة إلى ذلك المثل الأعلى، وقد عدل إليها حين رأى أن الأحوال في أثينا لا تساعد على قبول النوع الأول من الحكومات، وحين شاهد بنفسه خيبة التجارب التي عملت في بعض المستعمرات لتكوين حكومة فلسفية من الطراز الأول، وقد شرح أفلاطون نفسه الفرق بين الحكومتين اللتين وصفهما، فذكر أن أحسن الحكومات تلك الحكومة التي لا تسير على أنظمة دائمة وقوانين ثابتة، بل هي التي يتولى شئونها حاكم عاقل حازم مستنير مستبد، أو طائفة من الفلاسفة مملوءة علمًا وحكمة. فإذا لم تكن هذه الحكومة مستطاعة فحكومة دستورية لها قوانين ثابتة تسنها الفلاسفة،

ويقوم رجال الحكومة على تنفيذها من غير أن يكون لهم الحق في شيء من التعديل أو التغيير، وهذه هي الحكومة التي وصفها في كتاب القوانين، ووضع فيها مكان الطبقة الحاكمة أو طبقة الفلاسفة أميرًا وراثيًا ومديرًا للتعليم، ومجلسًا مختارًا من الأعيان والنبلاء، وطائفة منتخبة للقيام بأعمال الحكومة.

ولما كان كتاب القوانين كما تقدم لا يقتضي أن تكون هناك طائفة خاصة للحكم، كانت خطة التربية الجديدة تخالف الخطة المرسومة في كتاب الجمهورية، فلم يكن فيها مكان للتربية العالية الفلسفية ولا لدراسة المنطق، وأصبحت التربية في أعلى منازلها لا تتعدى دراسة العلوم والرياضة من الوجهة الدينية على الطريقة الفيثاغورسية. وقد ترك أفلاطون في كتابه هذا عقيدة الحقائق العامة التي دعته إلى قصر التربية والحكم على طائفة خاصة من الناس، هي طبقة الفلاسفة. وذهب إلى جعل التعليم حقًا مشتركًا ومتماثلًا بين جميع الطبقات على السواء.

وإنا لنستطيع أن نقول إن خطة التربية في كتاب القوانين لهي بعينها خطة التربية في كتاب الجمهورية، إذا حذفنا من هذه الأخيرة كل ما يتعلق بالتربية العالية الفلسفية،التي يؤخذ بها الشبان بين العشرين والخامسة والثلاثين من أعمارهم. وإن شئت إيضاحًا أكثر، فقل إن الخطة الجديدة هي خطة جامعة لمحاسن التربيتين الإسبرطية والأثينية السائدتين في زمن أفلاطون، فهو في خطته الجديدة من المحافظين الذين يدعون إلى الرجوع إلى القديم ولكن بعد إصلاحه وتهذيبه.

تأثير أفلاطون في التربية والحياة:

كان لأفلاطون تأثير باقٍ في الحياتين الفكرية والعملية، فالمجتمع الإنساني الفاضل الذي وصفه في جمهوريته، والذي يقوم فيه كل فرد بالعمل الذي أعدته الطبيعة له، لم يزل منذ العصر اليوناني إلى وقتنا هذا أحب موضوعات البحث بين الفلاسفة والمفكرين من الكتاب. وقد كتب (توماس مور) و(فرنسيس بيكون) وغيرهما في ذلك كتبًا مطولة شائقة. ومن آثار أفلاطون تأسيس المدارس الفلسفية في أثينا، ووضع النظم الرشيدة لأعمالها، وتهذيب الخطط الدراسية التي سارت عليها المدارس قرونًا عدة بعد وفاته، وتمحيص الفكرة اليونانية الخاصة بمعنى التربية الحرة الكاملة.

ويرى كثير من المربين أن المذهب التهذيبي الذي دعا إليه (جون لوك)، يرجع أصله إلى ما أثر عن أفلاطون في جمهوريته، من أن المواد الدراسية التي تختار للتربية العالية الفلسفية، لا تليق دراستها دراسة عملية، وإنما تدرس دراسة نظرية محضة؛ لتكون بذلك وسيلة إلى تهذيب القوى الفكرية.

ولكن الأشبه بالحق أن أرسطوطاليس هو أصل هذا المذهب، فإنه منع في كتاب السياسة أن تدرس العلوم دراسة عملية، وحرم المهارة الفنية في الموسيقى وغيرها من الفنون، وذهب فوق ذلك خطأً إلى أن للنفس قوى مستقلة متميزة، يستطاع تهذيبها وتقويمها بأنواع خاصة من العلوم

والفنون، وهي نظرية فاسدة أظهر العلم الحديث بطلانها، ونقص المذهب التهذيبي القائم عليها، وسنفصل ذلك في موضعه إن شاء الله.

أرسطوطاليس

سعى أفلاطون سعيه في التوفيق بين النظم اليونانية القديمة والحديثة، فاستخلص منها نظامًا مبتكرًا في السياسة والتربية، ليس بالقديم المحض ولا الحديث الخالص وأودعه كتابه (الجمهورية). ولكنه ركب فيه متن الخيال، وشرد عن الحقيقة شرودًا، فلم ينجح في سعيه ولم يثمر عمله. وقام من بعده تلميذه أرسطوطاليس، فتجنب الخيال ما استطاع، وسعى إلى التوفيق بين القديم والحديث من طريق الحقيقة، واستنبط منهما نظامًا جديدًا مبنيًا على المشاهدة والعيان، فكان في ذلك أقرب إلى الإصابة من أستاذه.

صفحة من تاريخ حياته:

ولد أرسطوطاليس سنة ٣٨٤ ق.م في مدينة إستاجيرا من بلاد مقدونية، وكان والده طبيبًا لملك المقدونيين (أمنتاس) الثاني جد الإسكندر بن فيليب المقدوني. وقد توفي أبواه وهو صغير، فكفله بعض أصحاب أبيه، ودرس في صغره من مبادئ الطب ما أهله أن يخلف والده في صناعته، ثم أهمل تلك الصناعة وأقبل على دراسة الفلسفة.

ولما بلغ الثامنة عشرة من عمره ذهب إلى أثينا، وكانت إذ ذاك كعبة الطلاب يحجون إليها من جميع الأقطار اليونانية. وكان أفلاطون غائبًا عن

المدينة وقت وصول أرسطوطاليس إليها، ولكنه لم يلبث أن عاد إليها فلزمه أرسطوطاليس وأقبل على التلقي عنه. وقد شهد فيه أستاذه من قوة الذكاء وعظيم الاستعداد ما بهره حتى سماه (عقل المدرسة). وكان إذا غاب وطلب التلاميذ من أستاذهم أن يتكلم، قال لهم حتى يحضر (العقل).

مكث أرسطوطاليس في أثينا عشرين سنة متصلة، ساغ فيها كل الفلسفة الأفلاطونية، وخالف أستاذه في كثير من آرائه ومبادئه. وأسس في تلك المدينة مدرسة يعلم فيها الشبان فنون الخطابة والبلاغة والمنطق ليعدهم للحياة العملية، فتهافت عليها الشبان الأثينيون وانتفعوا بها كثيرًا، ولم يلهه ذلك عن ملازمة أستاذه والأخذ عنه.

ولما مات أفلاطون سنة ٣٤٧ ق.م، لم يستطع أرسطوطاليس أن يقيم بعده في أثينا، فغادرها وأخذ يتنقل من مكان إلى مكان، ومن بلد إلى بلد، حتى دعاه الملك فيليب المقدوني إلى تأديب ولده الإسكندر، فذهب إليه سنة ٣٤٣ ق.م، وكان عمر الإسكندر إذ ذاك ثلاث عشرة سنة، واستمر يؤدبه إلى أن بلغ السادسة عشرة. وقد أتيح له في أثناء هذه المدة القصيرة أن يكون عقل الإسكندر تكوينًا فلسفيًا قويًا، وأن يلقنه مذاهبه الخاصة في الفلسفة. وبعد أن مضى زمن التأديب، استمرت الصلة قوية بين الفيلسوف والأمير، ونمت بينهما المحبة.

وفي سنة ٣٣٤ عاد أرسطوطاليس إلى أثينا وعمره إذ ذاك خمسون سنة. ولم يكد يستقر بها حتى أسس مدرسته المسماة (ليسيوم) لأنها كانت

قريبة من ملعب رياضي للأثينيين في ظاهر المدينة يسمى بهذا الاسم. وقد مكث أرسطوطاليس يدرس في هذه المدرسة ويدير شئونها نحوًا من اثنتي عشرة سنة، وفي أثناء هذه المدة نضجت آراؤه، واتسعت فلسفته، وذاعت شهرته، ولقب المعلم الأول. ولكن موت الإسكندر سنة ۱۳۲۲ أوسع المجال لأعدائه، فثاروا به، ودبروا له المكايد، واتهموه بالفجور والإلحاد، فخشي على نفسه أن يبطشوا به كما بطشوا بسقراط من قبل، ففر من أثينا إلى كلسيس، ومات بها في السنة عينها وعمره ٦٢ سنة تقريبًا.

مؤلفاته:

لم يهمل أرسطوطاليس تقييد آرائه وأفكاره كما أهملها سقراط، ولم يختر لتقييدها تلك الأساليب التحاورية التي اختارها أفلاطون، ولكنه دونها تدوينًا علميًا ورتبها ترتيبًا فنيًا، وصاغها في قوالب الكتب المهذبة المحكمة الوضع. وهي وإن فاتها جمال الأسلوب وزخرف الخيال اللذين تمتعت بهما الرسائل الأفلاطونية، لم يفتها ما فات غيرها من الضبط والإحكام وتقصي البحث. وقد كانت فوق ذلك تفوق رسائل أفلاطون في معالجة الموضوعات معالجة علمية منظمة تشعر بعظمة ذلك العقل الذي أنتجها وهذبها.

وكان من عادة أرسطوطاليس ألا يصوغ أفكاره الصوغ الأخير حتى تنضج في ذهنه، وتصل إلى غايتها من الكمال والنمو، إذ إنه كان يسعى إلى جمع الآثار المختلفة للعلوم والفنون وترتيبها ترتيبًا محكمًا، ليكون منها

دائرة علمية واسعة متماسكة الأجزاء، وجهة النظر في جميعها واحدة. وذلك نظام علمي يشبه نظام دوائر المعارف المعروفة عندنا، إلا أن هناك فرقًا بين ما نعرفه الآن من نظم دوائر المعارف، وبين ما أراده أرسطوطاليس. فدوائر المعارف الحديثة ليست إلا كتبًا تجمع شتيت المعارف من غير أن تعني بربط بعضها ببعض، أما أرسطوطاليس فقد كان يرمي إلى استقصاء المعارف التي وصلت إلى العقل الإنساني، وربط بعضها ببعض، وجمعها حول فكرة واحدة تكون بمثابة محور لها. على أنه لم يستطع أن يتم هذا العمل العظيم الذي حاوله في الاثنتي عشرة سنة الأخيرة من عمره.

ترك أرسطوطاليس مئات من الكتب على ما روى الراوون، وقد ضاع أكثرها، ولم يبق منها إلا نيف وأربعون، كل واحد منها حجة قائمة على أن العقل الذي وضعه عقل نادر، لم يشهد العالم كثيرًا من أمثاله. وقد كتب أرسطوطاليس في أكثر العلوم المعروفة في أيامه، فأكسبها روحًا جديدًا ونقلها من حال إلى حال. كتب في علم الحياة، وفي علم وظائف الأعضاء، وفي الطبيعة، وفي علم النفس، وفي الأخلاق والسياسة، ووضع علم المنطق وهذبه، ووصل به إلى درجة من الإتقان عالية، وقد تناوله الباحثون بعده فلم يستطيعوا أن يضيفوا إليه أو يغيروا منه كثيرًا. هذا إلى رسائل له في موضوعات مختلفة أخرى، وإلى آثار أدبية كثيرة ما بين خطب ومقالات وأشعار.

كتابا الأخلاق والسياسة:

هذان هما الكتابان اللذان ضمنهما أرسطوطاليس آراءه ومبادئه في التربية. وقد بين في الأول منهما كيف يجب على المرء أن يسوس نفسه في هذه الحياة؛ ليصل إلى كماله المطلق، وغايته الخيرة التي لا غاية بعدها. ووصف في الثاني النظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي إن جرت عليها المدن، سهلت على الفرد سياسة نفسه، وساقته إلى كماله وغايته من الحياة.

كتاب الأخلاق:

افتتح أرسطوطاليس كتاب الأخلاق بالبحث في كمال الإنسان، وخيره المطلق الذي تنتهي إليه جميع الخيرات. وبين أن الناس يكادون يتفقون على أن كمال الإنسان أو خيره المطلق الذي يسعى وراءه، هو السعادة، إلا أنهم يختلفون أختلافًا واسعًا في ماهية هذه السعادة، ثم شرح رأيه فيها شرحًا وافيًا، فقال ما ملخصه:

"إن كل موجود من حيوان ونبات وجماد له قوى وملكات وأفعال، بها صار ذلك الموجود هو ما هو، وبها يميز عن كل ما سواه، وله أيضًا قوى وملكات وأفعال، بها يشارك ما سواه، وأن كمال كل موجود أو سعادته إنما تكون في صدور أفعاله التي تخص صورته عنه تامة كاملة. ولما كان الإنسان أحد هذه الموجودات، وجب أن يثبت له ما ثبت لها، فأفعاله الخاصة به من حيث هو إنسان، والتي لا يشاركه فيها سواه، هي تلك الأعمال التي

تصدر عنه بحسب رويته وتمييزه. وكماله الإنساني أو سعادته إنما تكون في صدور هذه الأعمال عنه على وفق الفضيلة، فإنها إن لم تصدر عنه على وفق الفضيلة لم تكن كاملة تامة. وقد بسط العلامة ابن مسكويه مذهب أرسطوطاليس في السعادة في مواضع مختلفة من كتابه (تهذيب الأخلاق) فليرجع إليه من شاء.

بعد أن عرف أرسطوطاليس الخير المطلق الذي يسعى إليه الإنسان، أخذ في تقسيم النفس والفضائل، فقسم النفس إلى ناطقة وغير ناطقة. وقسم غير الناطقة إلى القوة التي تكون بها التغذية والنمو، والقوة النزوعية التي يكون بها الاشتياق إلى الأشياء والانقباض عنها. والقوة الأولى لا رابطة لها بالنفس الناطقة مطلقًا، أما القوة النزوعية، فقد تسير بتدبير الناطقة، وقد تسير بغير تدبيرها، ففي الحالة الأولى تدخل في القسم الناطق من النفس، وفي الحالة الثانية تندرج تحت غير الناطقة منها.

أما الفضائل فقد قسمها قسمين يلائمان قسمي النفس. أولهما الفضائل العقلية كالحكمة والذكاء والحزم وسرعة الفهم، وتسمى هذه الفضائل بفضائل النفس الناطقة، وثانيهما الفضائل العملية كالعفة والقناعة والسخاء والمروءة والنجدة، وتسمى فضائل النفس غير الناطقة. وقد تكلم أرسطوطاليس في كتاب الأخلاق عن الفضائل العملية قبل الفضائل العقلية؛ لأنه يرى أن تجعل الأولى أساسًا لتحصيل الثانية.

ومن مذهبه أن لا شيء من الفضائل العملية بطبيعي في الإنسان؛ ولذلك يجب تحصيلها واكتسابها في الصغر بالتلقين والتدريب. والقاعدة التي يجب أن يهتدي بها المربي في أخذ الأحداث بهذه الفضائل، هي أن الفضائل دائمًا أوساط بين أطراف، وتلك الأطراف هي الرذائل. فالميل النفساني يكون فضيلة متى اعتدل فيه صاحبه، ولم يدن به من طرفي الإفراط والتفريط، فإن جنح إلى أحدهما انقلب ذلك الميل رذيلة. وإليك الحكمة التي هي أم الفضائل، فإنها وسط بين السفه والبله، ويراد بالسفه استعمال القوة الفكرية فيما لا ينبغي وما لا ينبغي. ويراد بالبله تعطيل هذه القوة واطراحها. كذلك العفة فضيلة لأنها وسط بين رذيلتين، هما الشره وخمود الشهوة، ويراد بالشره الانهماك في اللذات والخروج فيها عما ينبغي، ويراد بخمود الشهوة السكون عن الحركة التي تسلك نحو اللذة الجميلة التي يحتاج إليها البدن، والتي رخص فيها الشرع والعقل. كذلك الشجاعة وسط بين الجبن والتهور.

بعد أن بحث أرسطوطاليس في الفضائل العملية واستقصاها، ذكر الفضائل العقلية التي هي فضائل النفس الناطقة، وبين أن أعلى مراتب هذه الفضائل، هي فضيلة التفكير والتأمل التي يمتاز بها الفلاسفة. وقد قرر في آخر كتاب الأخلاق أن هذه الفضيلة العالية، هي فضيلة الآلهة الذين لا يرضون أن يتنزلوا إلى ما دونها من الفضائل. ومن هنا كان الفلاسفة أقرب الناس وأحبهم إلى الآلهة، لأنهم يشبهونهم في صفاتهم وأخلاقهم. وبينا نرى هذه الفضيلة العالية خاصة بالآلهة والفلاسفة لا يصل إليها

سواهم، نجد الفضائل العملية عامة ميسورة للناس جميعًا، فلاسفة وغير فلاسفة.

كتاب السياسة:

في هذا الكتاب شرح أرسطوطاليس آراءه في الحكومة الفاضلة، وفصل الأعمال التي يجب أن تقوم بها الحكومة في سبيل تربية الأفراد، حتى يحصلوا على السعادة التامة، ويصلوا إلى ذلك الكمال المطلق الذي تكلم عليه في كتاب الأخلاق. وقد ابتدأ ذلك بكلام طويل نقد فيه الآراء الاشتراكية والنظم الخيالية التي تضمنتها جمهورية أفلاطون، فبين أن الحكومة التي وصفها أفلاطون ورأى فيها صلاح الفرد والجماعة حكومة خيالية لا سبيل إلى تحقيقها. على أننا لو فرضنا أنها ممكنة التحقيق وتحققت فعلًا لما كان لها ثم أثر في تقليل الشرور ولا تكثير الخيرات كما زعم صاحبها. وإليك الآراء الاشتراكية الخاصة بالنساء والثروة مثلًا، فمن يقول غير أفلاطون بأن ما تجلبه من المنافع يربو على ما تأتي به من الشرور؟!.

ولما فرغ من نقد الحكومة الأفلاطونية والبرهنة على فسادها وعدم صلاحها، شرح آراءه في الحكومة الفاضلة، وقرر أن يصلح الحكومات ما كان للأفراد فيها أكبر حظ مستطاع من الحرية. ثم أخذ يبحث في أشكال الحكومات ليرى أيها أفضل من هذه الوجهة، فعرض جميع ما يعرف من أشكال الحكومات الواقعة وغير الواقعة، واستنبط مما عرضه أن أشكال الحكومات الممكنة ستة، ثلاثة منها حسنة، وثلاثة سيئة، فالأشكال الحسنة

هي التي تعمل على إسعاد جميع الأفراد، والأشكال السيئة هي التي تعمل على إسعاد طائفة خاصة. وإليك الأشكال الثلاثة الحسنة.

١) الحكومة الملكية التي يستقل بالحكم فيها واحد.

٢) حكومة الإشراف التي يقوم بالحكم فيها جماعة من أماثل الناس وأفاضلهم.

٣) الحكومة الجمهورية التي يأخذ كل فرد من الأفراد فيها بنصيب من الحكم. أما الحكومات السيئة فهي الحكومات الثلاث السابقة مختلة معتلة، مشوبة بأنواع من الفساد. ولتسرب الفساد إليها سميت بأسماء مختلفة، وها هذه على الترتيب المتقدم.

١) الحكومة الاستبدادية، وهي نوع فاسد من الحكومات الملكية.

٢) الحكومة الألجراشية، وهي التي يقوم بالحكم فيها الأغنياء وحدهم، وهي نوع فاسد من حكومات الأشراف.

٣) الحكومة الديموقراطية، وهي التي يقوم بالحكم فيها الفقراء، وهي نوع فاسد من الحكومات الجمهورية.

ولأرسطوطاليس في ترتيب الحكومات من الأفضل إلى الأسوء مذهب خاص، وهو أن أحسن الحكومات إذا دخله الفساد صار أسوأها، وأن آخر الحكومات الفاضلة إذا دخله الفساد صار أحسن أنواع الحكومات السيئة. وعلى ذلك يكون ترتيب الحكومات من الأحسن إلى الأسوأ هكذا: (١) الحكومة الملكية (٢) حكومة الأشراف (٣) الحكومة

الجمهورية (٤) الحكومة الديموقراطية (٥) الحكومة الأليجراشية (٦) الحكومة الاستبدادية.

فالحكومة الملكية على رأيأرسطوطاليس أحسن أشكال الحكومة وأفضلها في تربية الأفراد على الحرية، وأخذهم بأوسع نصيب فيها. والحكومة الاستبدادية أسوأ الحكومات، لأنها أقلها في منح هذه الحرية. وبينا يذهب إلى أن الحكومة الملكية أفضل الحكومات من الوجهة النظرية، إذا هو ينصح باختيار الحكومة الجمهورية، لأن الملك في الأولى كثيرًا ما يسوء حاله ويستحيل إلى حاكم مستبد ظالم، وكذلك الأشراف في الثانية. أما الحكومة الجمهورية فأقل الحكومات تعرضًا للفساد والشرور.

بعد أن أظهر رأيه في الحكومة الفاضلة، شرع يفصل أعمالها السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تصلح من أحوالها، وتهيء السعادة لأبنائها، ومن بين هذه الموضوعات التي عالجها موضوع التربية. تناوله في آخر الكتاب، وبين ما يجب على الحكومة أن تتبعه في أمر هذه التربية، حتى ينشأ أفراد الشعب على الفضيلة، ويصلوا إلى السعادة التامة.

ولما كانت غاية التربية عنده هي الفضيلة، وكانت الفضائل على رأيه أيضًا قسمين، فضائل عملية وفضائل عقلية، وكانت الأولى وسائل يستعان بها على الوصول إلى الثانية وجب ألا تكون التربية كما كانت عند الإسبرطيين محض تمرينات عملية تنفع في الحروب وشئون الحياة العملية، بل

يجب أن يكون القسم الأعظم منها عقليًا محضًا، فإن الحروب يجب أن تتخذ وسائل للسلم، كما يجب أن تكون الأعمال وسائل للفراغ والراحة.

رأيه في أقسام التربية وأزمانها:

يبنيأرسطوطاليس رأيه في أقسام التربية وتقديم بعضها على بعض، على ما ظهر له في نشأة الطفل الجثمانية والنفسية. فهو يرى أن نشأة الطفل تسير في ثلاث مراتب يعقب بعضها بعضًا على النحو الآتي: المرتبة الأولى: النشأة الجثمانية وهي أسبق المراتب الثلاث في زمنها. المرتبة الثانية: نشأة القوى النزوعية أو نشأة النفس غير الناطقة. المرتبة الثالثة: نشأة النفس الناطقة: وهي آخر النشآت الثلاثة ظهورًا. وليس ثمة حاجة إلى إقامة الحجة على أسبقية النشأة الجثمانية فإنها ظاهرة بدهية، أما نشأة النفس غير الناطقة، فدليل أسبقيتها على النفس الناطقة أن آثار الرغبة والإرادة والغضب تظهر في الطفل عقب ولادته، بخلاف آثار القوة الناطقة، فإنها لا تبدو إلا بعد أن يكبر وتتقدم سنه. وعلى هذا الرأي قسم أرسطوطاليس التربية إلى ثلاثة أقسام تتفق مع مراتب نشأة الطفل، وتجري معها في أوقاتها.

١) القسم الأول: التربية البدنية، ويجب أن تسبق النوعين الآخرين كما سبقت نشأة الجسم نشأة النفس بقسميها.

٢) القسم الثاني: التربية الخلقية، وتأتي ثانية في الزمن كما أتت القوى النزوعية.

٣) القسم الثالث: التربية الفكرية، وتأتي آخرًا كما أتت النشأة العقلية.

وسنشرح لك آراءه في كل قسم من الأقسام الثلاثة على حسب ما أثر عنه.

التربية البدنية:

يرى أرسطوطاليس أن تبتدئ عناية الحكومة ببدن الطفل من قبل ولادته، وذلك بأن تسن للأزواج قوانين خاصة، تبين من يسوغ لهم أن يتزوجوا ومن لا يسوغ لهم ذلك، وتعين سن الزواج للرجل والمرأة. ويرى أيضًا أن تسير الحكومة على ما تعودته من وأد الأطفال الذين يولدون ضعافًا أو مشوهين. وله في غذاء الأطفال وملابسهم وتمريناتهم الدنية آراء سديدة تكاد تنطبق كل الانطباق على قوانين الصحة الموضوعة في أزماننا الحاضرة، وهي إن قرنت بما كان مألوفًا في التربية اليونانية في زمنه كانت أوفق وأكثر ملاءمة للطبيعة الإنسانية.

التربية الخلقية:

تستمر التربية البدنية السابقة إلى السنة السادسة، وهي تربية منزلية محضة، ويقصد منها إعداد الطفل للتربية المدرسية التي تليها، والتي تبتدئ من السنة السابعة إلى الحادية والعشرين. وتنقسم مدة التربية المدرسية بسن المراهقة إلى مدتين. الأولى منهما خاصة بتربية القوى النزوعية أو النفس

غير الناطقة، وإن شئت فقل بالتربية الخلقية. والثانية خاصة بتربية القوى الفكرية أو النفس الناطقة، وإن شئت فقل بالتربية العقلية.

وبينا يرى أرسطوطاليس أن يقوم الآباء على تربية أبنائهم من وقت ولادتهم إلى أن يبلغوا السادسة من أعمارهم، يرى أن تهيمن الحكومة على التربية فيما بعد هذه السن كما قضت بذلك النظم الإسبرطية. ويرى أيضًا أن تكون التربية عامة تشمل كل فرد من أفراد الرعية، إلا أن الموالي والصناع لما كانوا في مذهبه لا يعدون من الرعية لم تكن لهم إلى التربية من حاجة؛ ولذلك قضى بحرمانهم إياها، كذلك قضى على النساء بمثل ذلك. وعاب أفلاطون إذ سوى بينهن وبين الذكور في التربية، وأوجب أن تقتصر تربيتهن على أنواع من التمرينات خاصة بتدبير المنزل وأعماله.

ومن آرائه في التربية الخلقية أن يعني بما يعرض على مسامع الطفل ويقع تحت أنظاره، فلا يسمع إلا جميلًا، ولا يرى إلا جميلًا. ومن أجل هذا أوجب أن يمنع الأطفال من مخالطة الخدم والموالي بقدر ما هو مستطاع، وألا يرخص لهم في شهود مجالس اللهو وحضور الروايات الهازلة.

أما مناهج الدراسة التي يصح أن يؤخذ الطفل بها قبل سن المراهقة، والتي تعمل على تكوين أخلاقه وتربية عواطفه وقواه النزوعية، فتشمل الأعمال البدنية والموضوعات الأدبية والموسيقى، على نحو ما كان مسلوكًا عند الأثينيين في زمنه مع إصلاح وتغيير قليلين.

فالأعمال البدنية يجب أن تكون غايتها ضبط النفس، وكبح جماح الشهوات، وتجميل صورة الجسم، وتكوين العادات الفاضلة، لا مجرد القوة الجثمانية التي يتباهى بها المغرمون بالألعاب البدنية، ولا الضراوة والقساوة اللتين يفتخر بهما الجنود ورجال الحروب؛ فإنها إن قصد منها القوة الجثمانية فحسب، كانت متعبة للأجسام شاقة على النفس، وإن قصد بها الضراوة وتقسية القلوب، كانت مظهرًا من مظاهر الوحشية القاسية. ويجب أن تتدرج هذه الأعمال في صعوبتها، وألا تبتدئ التمرينات القاسية أو الأطعمة الخشنة إلا بعد سن المراهقة بثلاث سنوات على الأقل.

أما الموضوعات الأدبية وتشمل عند أرسطوطاليس القراءة والكتابة والرسم، فيجب ألا تعلم من أجل منافعها المادية فحسب، وإنما تعلم لأغراض نفسية أسمى وأعلى. فتعلم القراءة والكتابة لأنهما وسيلتان لتزويد الفكر بأنواع العلوم والمعارف، ويعلم الرسم لأنه يربي في الإنسان قوة الذوق ويساعده على تعرف الجمال.

أما الموسيقى فقد أسهب أرسطوطاليس في شرح أغراضها وتفصيل فوائدها. فهي عنده العمدة في تثقيف العقول، وتعليل النفوس المكدودة، وإثارة العواطف الكامنة وشغل أوقات الفراغ بأفضل أنواع المسرات، ولها في النفس تأثير أي تأثير. فمن النغمات والأناشيد ما يملأ القلب غبطة وسرورًا. ومنها ما يفعمه همًا وحزنًا. ومنها ما يستفز الإنسان ويثير فيه ثائرة الغضب، ومنها ما يبعث على الجد والنشاط ويرغب في العمل، ومنها ما يحبب إلى النفس الإخلاد إلى الدعة والراحة. فهي تلعب بالنفوس وتنقلها

من حال إلى حال. وإذا كان هذا عملها، فهي إذًا من أقوى الوسائل وأجداها في تربية النشء وتكوين أخلاقه.

بعد أن فرغ أرسطوطاليس من فوائد الموسيقى، أخذ يبحث في أمثل الطرق لأخذ الأحداث بها، فبحث في أي الأمرين أفضل في التعليم، أمجرد الإصغاء والاستماع إلى العازفين والمغنين، أم التمرين العملي وأخذ النشء بالعزف والغناء الفعليين. ثم خاض في أنواع المزاهر التي يسوغ استعمالها، وذكر صنوف الأناشيد التي يحسن إنشادها والتغني بها. وقد فضل في تعليم الموسيقى أن يغني الأطفال ويستعملوا المزاهر بأنفسهم، وألا يكتفوا بالإصغاء، فإن من لا يحس فنًا من الأعمال، لا يستطيع نقده إذا صدر من غيره نقدًا صحيحًا، كما لا يستطيع أن يحكم عليه حكمًا صادقًا. ومن آرائه ألا يغالي الأطفال في تعلمها حتى يصلوا فيها إلى تلك المهارة الفنية التي يصل إليها أهل الحرف، فإن المهارة الفنية في الموسيقى لا تليق في رأيه بالرجل الحر المهذب.

التربية الفكرية:

هذه آراء أرسطوطاليس في تربية النفس غير الناطقة، وهي وآراؤه المتقدمة في التربية الجسمية مبسوطة كل البسط في كتاب السياسة. أما آراؤه ومذاهبه في تربية النفس الناطقة، فسبيلنا إلى معرفتها الحدس والتخمين، فإن الكتاب ما كاد يصل إلى آخر مباحث التربية الخلقية، حتى رأيناه قد انقطع فجأة دون أن يذكر كلمة عن هذه التربية العالية التي هي

أسمى أنواع التربية عند اليونان. ويغلب على الظن أن الجزء الأخير من كتابه قد ضاع ولم يعثر عليه أحد، أو أن أرسطوطاليس قد وقف عند هذه الغاية، وقصد أن يعود إلى الكتاب مرة أخرى فيتمم بحوث ويكمل موضوعاته، ولكنه لم يوفق إلى تنفيذ عزيمته.

وأيًا كان سبب انقطاع الكتاب فقد تركنا أرسطوطاليس دون أن يقرر لنا مذهبه في التربية الفكرية تقريرًا صريحًا، وما كان أظمأ النفس وأشوقها إلى استطلاع آرائه ومبادئه في ذلك، فإن هذه التربية الفكرية هي أهم موضوعات التربية وأعلاها عند اليونان. على أننا إذا تقصينا البحث في كتبه الأخرى، استطعنا أن نستنبط أنه يوافق أفلاطون في دراسة العلوم الرياضية في هذا الدور الأخير دراسة عالية، ولا سيما العلوم الهندسية والطبيعية والفلكية. كذلك إذا تأملنا في حياته وميوله الخاصة وما جرت عليه مدرسته في أيامه وبعد أيامه، غلب على الظن أنه كان ينصح أيضًا بدراسة المنطق وعلوم الحياة التي كانت لها المنزلة السامية في نفوس تلاميذه.

مع هذه التربية النظرية العالية، يرى أرسطوطاليس أن تسير إلى جانبها التربية العملية، فيؤخذ الشبان بتمرينات في الأعمال والواجبات الوطنية. وتشمل هذه التمرينات نوعين من الأعمال: أولهما الأعمال الإدارية أو التنفيذية، وثانيهما الأعمال التشريعية والقضائية. ويتدرج الرجال من النوع الأول إلى النوع الثاني. وكلما تقدموا في السن وجب أن

تكون الأوقات التي تصرف في النوع الثاني أكثر وأطول. ومن أظهر هؤلاء نبوغًا في المعارف الإلهية، تقلد الوظائف الدينية ودخل في زمرة القساوسة.

نقد كتابي الأخلاق والسياسة:

حاول أرسطوطاليس في حكومته التي ابتدعها وهذب نظامها، ونصح للأثينيين بسلوكها أن يوفق بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة، وأن يضع حدًا للفساد الذي ضرب بجرانه في البلاد اليونانية. وقد اعتمد في جميع ما رأى ودبر على الملاحظة والعيان، فاستمد آراءه من الحقائق الواقعة وجانب الخيال ما استطاع، حتى لا تأتي حكومته كحكومة أفلاطون خيالية محضة غير ممكنة الوقوع. ولكنه على الرغم من ذلك أخفق في سعيه وخاب في أمله، فلم يفلح في التوفيق الذي أراده. وفوق ذلك جاءت حكومته بحيث لا يستطاع تحقيقها، ولا إخراجها إلى عالم الحس والمشاهدة. والسر في ذلك يرجع إلى أمرين:

أولهما أن الحكومات الصغيرة المستقلة التي استمد آراءه وأفكاره منها، كانت قد انقضى عهدها ومضى سلطانها، وأخذت دولة كبيرة واسعة السلطان تغلبها على مكانها وتقوم بالملك مقامها، وبذلك جاءت آراؤه عتيقة قديمة لا توافق الزمان.

ثانيهما أنه لم يبين طريقًا عملية لتنفيذ الإصلاح الذي رآه وأشار به، فأصبح لذلك إصلاحه قليل القيمة عديم النفع.

على أن مغالاته في حب الواقع المحس، وتجافيه كل التجافي عن السير في طرق الخيال، ساقاه إلى الرضى بكثير من عادات الأمم اليونانية ومذاهبها التي أبلاها الزمن وأخلق ديباجيتها، بل دفعاه إلى الانتصار لهذه المذاهب والعادات، والعمل على تأييدها بالأدلة الفلسفية والحجج العقلية. فقد أباح الرق وجهر بمشروعيته، في حين أن كثيرين من أهل زمنه قد أنكروه وحاربوه ورأوه أمرًا غير طبيعي، ذاهبين إلى أن الناس جميعًا قد ولدتهم أمهاتهم أحرارًا.

كذلك أجاز الإجهاض، وأباح وأد الأطفال الضعاف والمشوهين، وأنزل البرابرة الذين يسكنون الجزر اليونانية منزلة دنيئة لا تليق بشرف الإنسان، فحكم أنهم لا يصلحون للحرية ولا ينفعون إلا خدمًا أو عبيدًا لسادتهم اليونانيين.

ومما أخذ عليه أيضًا، حرمانه الصناع التربية والاشتراك في سياسة البلاد وحكمها، محتجًا بأنهم ينفقون جميع أوقاتهم في مزاولة أعمالهم الصناعية، وأنه ليس لديهم من الفراغ ما يستطيعون به تحصيل الفضيلة أو تأهيل أنفسهم للقيام بالأعمال العامة.

ومن معايب نظامه أنه لا يرى للنساء حقًا في التربية العلمية، بل لا يراهن أهلًا للتربية مطلقًا، اللهم إلا فيما يختص بتدبير المنازل وأعمالها، لأنهن خلق يختلف في قواه الجثمانية والعقلية عن الرجال؛ لهذا لم يكن

لنظمه في السياسة والتربية من الأثر في إصلاح الأحوال، أكثر ما كان لنظم أستاذه أفلاطون.

أرسطوطاليس وتأثير آرائه في العالم:

لم تكن لآراء أرسطوطاليس وأعماله أيام حياته ولا بعد موته مباشرة من أثر يذكر، فلم تحدث رسائله ولا كتبه تغييرًا ما في الحياة الاجتماعية، ولم يكن لمدرسة المشائين التي أنشأها إلا تأثير ضئيل في توسيع فلسفته وتهذيب علومه. وجملة ما قام به طلاب هذه المدرسة من بعده، أنهم جمعوا مؤلفاته وشرحوا ما يحتاج منها إلى الشرح، وكونوا أسفارًا كاملة من تلك الصحف المتفرقة التي كتبها ولم يوفق إلى ضمها أو نظمها في كتاب. ولما تم لهم هذا العمل، خاف رئيس المدرسة أن تعتدي يد أثيمة على هذه الكتب النفيسة، فقلها من موطنها إلى بلاد الأناضول حيث دفنها هناك في نفق من الأنفاق، فظلت فيه نحوًا من قرنين لا يعلم من أمرها شيء، ثم اهتدى الناس إليها فاستخرجوها ونقلوا جميعها إلى مكتبة الإسكندرية، ومن الإسكندرية وجدت طريقها إلى روما.

على أن آراء هذا الفيلسوف لم يقدر لها أن تبقى مدى الدهر قليلة الأثر عديمة الإنتاج. فهي كبعض البذور التي تبذر في الأرض فتمكث أمدًا طويلًا قبل أن تنبت وتنمو، ولكنها متى ابتدأت نموها استمرت فيه، وتحولت إلى أشجار عظيمة الجذوع ممتدة الأغصان طويلة الأعمار، أما البذور السريعة الإنبات، فإنها أصغر جسمًا وأقصر عمرًا. لذلك لم يكن

عجبًا أن رأينا كتبه ورسائله بعد غفلة الناس عنها أعوامًا طويلة قد أصبحت قبلة الآمال، يستنسخها الطلاب ويتهافت عليها العلماء والفلاسفة. كذلك ليس بغريب أن تنبه الباحثون والمنقبون إلى طريقته الاستقرائية التي وضعها وهذب أصولها فقدروها حق قدرها، وعرفوا ما لها من الأثر الجليل في تقديم المدنية وترقية الحضارة.

تنبه الناس إلى ما لهذه الفلسفة العالية من القيمة الجليلة، فاحتفظوا بها وأحلوها من أنفسهم منزلة سامية، وقد بقيت إلى القرن الخامس عشر بعد الميلاد، وهي أعز فلسفة لدى العلماء والمفكرين، حتى لقد جعلها الناس في القرون المتوسطة أساسًا لكل دراسة علمية كاملة. وقد كان العرب أسبق الأمم إلى دراسة هذه الفلسفة، فترجموا كتبها في أيام الدولة العباسية وأقبل علماؤهم ومفكروهم على مطالعتها والبحث فيها، ولم يتعد ذلك في بدء الأمر بغداد، ولكن سرعان ما سرت منها إلى جميع الممالك الغربية بما في ذلك الأندلس، ثم انتشرت بعد في الممالك الأوربية الغربية.

ومن آثار أرسطوطاليس الخالدة علم المنطق، فقد وضع أصوله وهذب قوانينه، وبلغ به غاية ليس وراءها زيادة لمستزيد، ولا مذهب لذي إحسان. مضت القرون والأجيال الطويلة على هذا العلم، وهو كما تركه واضعه لم يزد عليه العلماء شيئًا مذكورًا.

ومن أياديه التي يعرف فضلها طلاب العلم، تلك الألفاظ الاصطلاحية التي وضعها واستعملها في معانٍ علمية، فسهل بها ترتيب

العلم وتحصيله، فمن ذلك كلمات الصورة والهيولي، والأوساط والأطراف، والعلل والمعلولات، والقوة والباعث، والقاعدة والقانون، وغيرها كثير.

كذلك من آثاره الخالدة، الطريقة الاستقرائية الجديدة التي أساسها المشاهدة والمعاينة، والتي استعان بها على وضع كثير من العلوم الحديثة كعلم وظائف الأعضاء وعلم الآلات وعلم الطبيعة وعلم الحياة، وله في جميع هذه العلوم رسائل ومقالات مطولة ممتعة.

خيبة الفلاسفة وفوز السفسطائيين:

كانت آراء أرسطوطاليس ومبادئه أكثر تنسيقًا وأقرب إلى الوجهة العملية من آراء سقراط وأفلاطون، ولكنه مع ذلك لم يكن بأنجح منهما في التوفيق بين النظم القديمة التي ألفها الناس وبين تلك النهضة الجديدة،التي قامت لإنهاض الفرد وتعزيز حريته الشخصية وتقديم منفعته على منفعة الجماعة. فخاب بذلك كل سعي قصد به تنظيم الحركة الفردية الجديدة والسير بها في طريق الاعتدال.

هكذا ذهبت المساعيالتي بذلها الفلاسفة في التوفيق سدى، وسدر السفسطائيون في غلوائهم، وتمشت حركتهم الجديدة في طريقها، وجدت في سيرها مسرعة، ولم تجد من العقبات ما حال بينها وبين الانتشار في طول البلاد وعرضها. وقد كان من نتائج هذه الحركة أن ازدرى الناس قديمهم فتركوا ما كان عليه آباؤهم من أدب ودين، وعمدوا إلى العقل في كل

شيء، فناء ذلك بالعامة منهم، فلم يستطيعوا أن يدركوا تلك الآداب الجديدة التي دعا إليها العقل، وأريد بها أن تحل محل القديم.

كان هذا إلى فساد السياسة والحياة الاجتماعية في المدن الإغريقية نذير السوء وأصل البلاء الذي حل بالبلاد؛ فإنها ما لبثت بعد هذه الحركة أن ذهبت ريحها، وانحلت روابطها، واجترأت عليها الدول المجاورة، فغزاها الإسكندر المقدوني وهزم جيوشها وثل عروشها وضمها إلى دولته وأدخل أهلها في طاعته. وهكذا مصير كل أمة تستهين بمجد آبائها الأقدمين، ولا تعتصم بقوة من الأخلاق والدين.

التربية اليونانية في عصرها الأخير

يمتد هذا العصر من منتصف القرن الثالث قبل الميلاد إلى العصر الذي انتشر فيه الدين المسيحي بين الناس. وقد كان هذا العصر عصر انحلال سياسي لليونانيين، ولكنه كان من جهة أخرى عصر تكوين وارتقاء، فقد وصلت فيه الأمة اليونانية إلى أعلى درجات المجد والحضارة، وبلغت فيه أقصى ما كان مستطاعًا بلوغه من علم وفلسفة وأدب. ويمتاز هذا العصر من وجهة التربية بأمور ثلاثة: سيادة المصلحة الفردية، وانتشار العلوم والمعارف، وظهور أنواع جديدة من المدارس والمعاهد العلمية.

(١) سيادة المصلحة الفردية:

في هذا العصر سادت المصلحة الفردية مصلحة الجماعة، فقد أخذ الفلاسفة يعتبرون الفرد مستقلًا بذاته قائمًا بنفسه، ولا ينظرون إليه من جهة أنه جزء من الجماعة وعضو من أعضائها، وأصبحوا لا يشغلون أنفسهم بالتوفيق بين المصلحتين الفردية والاجتماعية كما كانوا يفعلون أولًا، وإنما قصروا جهدهم على البحث في طرق الحياة وتوفير السعادة للأفراد، وصاروا يعدون التربية وسيلة لإنماء مواهب الفرد وإسعاده وإطلاق حريته، من غير أن ينظروا في ذلك إلى علاقته بأخوانه وبني نوعه. ولا عجب، فقد كان القائمون بوضع نظريات الحياة والتربية في هذه العصور طائفة من الفلاسفة الذين عاشوا في عزلة عن الناس، بعيدين عن مظاهر الحياة الاجتماعية.

(٢) انتشار العلوم والمعارف:

ذاعت في هذا العصر المعارف الإغريقية، وانتشرت في جميع البقاع المعروفة في العالم. وقد كان للإسكندر المقدوني الفضل الأكبر في ذلك، فإنه مهد السبيل لهذه الحركة بغزوه البلاد الشرقية وفتحه إياها، وتهيئته عقول أهليها لقبول الحضارة الإغريقية. ولذلك لم يمضِ قرن كامل على موته حتى امتلأت البلاد المغزوة بالعلوم والمعارف اليونانية، وأصبحت عادات الشرقيين وأحوالهم الاجتماعية وطرقهم المعيشية مصبوغة بصبغة يونانية محضة، وصارت المدن الشرقية جميعها تموج بالمعاهد الإغريقية موجًا،

فامتلأت بالمدارس والحمامات ومسارح التمثيل والمجامع العلمية وأماكن الرياضة البدنية، وكلها على أسلوب إغريقي محض. وإليك مدينة الإسكندرية التي أسسها الإسكندر في مصر، فإنها أحسن مثل للمدن الشرقية الزاخرة بالعلوم والآداب ومعاهد التربية الإغريقية. كان فيها أيام الفتح الإسلامي بعد نحو ألف سنة من تأسيسها، أربعمائة مسرح للتمثيل، وأربعة آلاف من القصور المشيدة، ومثل هذا العدد من الحمامات، ودار تحف عظيمة، ومكتبة فيها سبعمائة ألف كتاب. وقد أصبح العلم في هذا العصر عامًا شائعًا بين الناس جميعًا، لا تستأثر به فئة، ولا يختص به مكان.

(٣) المدارس اليونانية الجديدة:

لما سادت المصلحة الفردية مصلحة الجماعة في أغراض التربية، وأصبح العلم عامًا غير مقصور على فئة ولا مقيد بمكان، مست الحاجة إلى أنواع جديدة من المعاهد العلمية تخالف الأنواع القديمة، فأنشئت مدارس الفلسفة ومدارس البيان والجامعات. وإليك كلمة عن كل نوع من هذه الأنواع الثلاثة.

أ) مدارس الفلسفة: لم يكن لهذه المدارس عناية بغير المسائل النظرية والمباحث العقلية، ولم يكن لها في يوم من الأيام اهتمام يذكر بمصلحة الجماعة وترقية أحوال الأمة، ولا بإعداد طلابها للحياة العملية الخارجة، وإنما كان جل همها مقصورًا على ترقية مدارك الفرد والإعلاء من شأن حياته العقلية. وبذلك ترى كيف كانت

وجهتها فردية محضة، تراعي مصلحة الفرد وتهمل مصلحة الجماعة إهمالًا.

وأصل هذه المدارس أن أفلاطون وأرسطوطاليس وغيرهما من الفلاسفة الأقدمين، جمعوا حولهم طوائف من الطلاب والأتباع يلقنونهم الحكمة ويعلمونهم الفلسفة، ولم يمضِ غير قليل حتى تكونت من هذه الطوائف مدارس ذات نظم ثابتة، لكل فيلسوف مدرسته وأتباعه. وقد كان الفلاسفة يلقون دروسهم أولًا في الملاعب اليونانية العامة ثم اتخذوا لهم فيما بعد أماكن خاصة متصلة بهذه الملاعب، فأنشأ أفلاطون في بساتينه الخاصة مدرسته المسماة (أقاذيميا) أو المجمع العلمي. ومن مبادئه التي أخذ تلاميذه بها أن الوصول إلى العلوم والمعارف لا يكون بالنظر والاستنباط، بل بالرياضة والفكر اللطيفة، فتشرق المطالب العرفانية على النفوس إشراقًا. وقد تبعه في ذلك أتباع كثيرون، وهم المسمون بالإشراقيين.

وقد اتخذ أرسطوطاليس مدرسته في مكان خاص من الملعب اليوناني المسمى (ليسيوم)، ويعرف أتباعه بالمشائين، لأنه كان يعلمهم وهم مشاة.

ومن أصحاب المدارس المشهورين بالعلم والفلسفة زينو (٣٤٠-٢٦٠ ق.م)، وقد اتخذ مدرسته في رواق هيكل أثينا، ويعرف أتباعه بالرواقيين نسبة إلى المكان الذي كان يعلم فيه. ومن آرائه أن كمال الإنسان في عفته وقناعته وإعراضه عن متاع هذه الحياة. ومنهم إبيتور (٣٤١-٢٧٠ ق.م). وقد أسس مدرسته في حديقته الخاص، وتسمى

بمدرسة الإبيتوريين. ومن مبادئه في الفلسفة أن اللذة هي غاية الإنسان من الحياة. وهناك مدارس أخرى كثيرة للفلسفة، ولكنها أقل من هذه في الصيت والشهرة، وقد كان لجميعها أغراض دينية تحافظ عليها، فوق ما كان لها من العناية بترقية الحياة العقلية للأفراد.

عاشت هذه المدارس طويلًا إلا أنها فقدت كثيرًا من قيمتها بعد موت أصحابها، فقد قلت فيها حركة البحث، وركدت ريح الفكر، وأصبح هم الرؤساء فيها لا يتعدى تقرير مبادئ الفلاسفة المؤسسين، ولم يقم واحد منهم بعمل يذكر في سبيل الانتفاع بآراء الحكماء واستخدامها في الوصول إلى مباحث أخرى جديدة، بل كانت كل جهودهم موجهة إلى تقريظ الفلسفة القديمة، والتعليق عليها بما يظهر فضلها ورجحان العقول التي أنضجتها، على أن مدرسة أرسطوطاليس فوق تقصيرها في الوصول إلى بحوث علمية جديدة، لم تستطع الاحتفاظ بآراء أستاذها الأكبر، ولم تنجح في إحيائها ونشرها بين الناس.

بهذا نرى أن التعليم في هذه المدارس قد صار بعد موت أصحابها صوريًا سقيمًا يشبه تعليم السفسطائيين، لا تأثير له في تكوين العقول ولا إرهاف المدارك، ولا يصل بأصحابه إلى استنباط أصول جديدة أو آراء حديثة، وإنما كان محض تعلق بآراء الفلاسفة والحكماء الأقدمين.

ب) مدارس البيان: أنشئت مدارس البيان لتعليم الخطابة والمنطق الفصيح واقتباس المعارف العصرية التي تفيد في الحياة العملية

الخارجة. وقد كان هم القائمين بهذه المدارس أن يخرجوا رجالًا بصيرين بأحوال الحياة، قادرين على السير بنجاح في الأعمال الدنيوية؛ ولذلك لم يعنوا بتدريس الفلسفة، ولا بتلقين الجاف النظري من مسائل العلوم والفنون.

ومن أقدم هذه المدارس وأبعدها صيتًا وأكبرها تأثيرًا، مدرسة إسقراط صاحب الباع الطويل في الفصاحة والبلاغة. ولد هذا الخطيب سنة ٤٣٦ وتوفي سنة ٣٣٨ ق.م وأخذ عن سقراط، إلا أنه مع ذلك كان قليل الإيمان بالفلسفة، ضعيف الثقة في نفعها وتأثيرها في تكوين رجال مفكرين، قادرين على خدمة الوطن والضرب في سبيل الحياة الوعرة المسالك.

لهذا أنشأ مدرسته، وأخذ يعد فيها شبان الأثينيين للحياة العملية العامة بتمرينهم على الخطابة، وأخذهم بصناعة البيان، وتبصيرهم بأحوال السياسة والاجتماع السائدة في العصر. ومن مبادئه أن التربية العالية يجب أن تكون أدبية لُغوية لا غير. وقد كان له فضل كبير في خدمة أثينا، وجعلها مركزًا عامًا للتعليم الأدبي، يقصده المتأدبون والطلاب من جميع الأصقاع.

ابتدأت مدارس البيان قوية، وكان أثرها في تكوين الرجال عظيمًا، إلا أنها سرعان ما ذهبت بهجتها، وانحط شأن التعليم فيها، وأصبحت أساليبها في التدريس سقيمة قليلة الأثر في إيقاظ العقول وإرهاف المدارك. وذلك أن المتأخرين من علماء الفصاحة ورجال البيان الذين تولوا شئونها، أرادوا

أن يتخذوا طريقًا أقصر لتعليم تلاميذهم الخطابة والنطق الفصيح، وقصدوا أن يتلمسوا وسائل أسرع لإعداد الطلاب لحياتهم العملية، فأخذوا يجمعون المسائل العلمية التي كثر بحث الناس فيها، من غير أن يعنوا بما بينها من الصلة والارتباط، ثم يلقنونها تلاميذهم تلقينًا صوريًا. وفوق ذلك عمدوا إلى إنشاء الخطب والمحاورات، وصوغ الحكم والمواعظ والأمثال، وطلبوا إلى تلاميذهم أن يحفظوها عن ظهر قلب، حتى إذا أتيحت لهم الفرص المناسبة، ألقوها على أنها من إنشائهم وثمار أفكارهم.

هكذا انحط التعليم في هذه المدارس، وأصبح أمره لا يزيد على تلقين مسائل متفرقة تافهة، وحفظ بعض من الخطب والحكم والمحاورات المنشأة في شئون عصرية، وموضوعات شائقة، وعلى الرغم من هذا الانحطاط، عاشت هذه المدارس قرونًا عدة وهي محببة إلى الشعب، منافسة لمدارس الفلسفة العالية.

ج) الجامعات: الجامعات اليونانية التي أنشئت لدراسة الفلسفة والآداب والبحث العلمي كثيرة منتشرة في مشارق الأرض ومغاربها، ولكن المشهور منها ثنتان: جامعة أثينا، وجامعة الإسكندرية. وإليك كلمة في نشأة كل واحدة منهما.

جامعة أثينا: كانت التربية الأثينية القديمة في دور الشباب عملية محضة كما قدمنا، ولما اتجهت الرغبة في العصور الأخيرة إلى تعميم دراسة الفلسفة والآداب، أخذت التربية في هذا الدور تتغير

تدريجيًا؛ ليتمكن الشبان الأثينيون من دراسة بعض المناهج الفلسفية والأدبية في الفترات التي يخلون فيها من الواجبات العملية. وقد وصل هذا التغيير في أيام الفتح المقدوني إلى غاية واسعة، إذ جعلت مدة التمرين البدني سنة واحدة بدل سنتين، ولم يمضِ على ذلك غير قليل حتى غدت التربية البدنية في دور الشباب اختيارية، والتربية العقلية إجبارية. وبذلك امتزجت التربيتان البدنية والعقلية، وكان هذا الامتزاج أساس تكوين المدرسة الجامعة في أثينا.

أنشئذلك المعهد الكبير وألزم الشبان الأثينيون جميعًا أن يذهبوا إليه، ويتلقوا دروس الفلسفة والبيان فيه، فذاعت شهرته، وانتشر صيته، ونسل إليه الطلاب من جميع الأصقاع.

ولما كان أكثر الطلاب الغرباء يأتون إلى هذا المعهد قبل إعداد أنفسهم له إعدادًا كافيًا، مست الحاجة إلى معلمين ومساعدين كثيرين يتولون إعداد هذه الفئة وتأهيلها للدخول فيه، فكثر عدد هؤلاء المعلمين في المدينة، وأخذوا جميعًا يعملون لغاية واحدة، إلا أن منهم من كان يشتغل بالتعليم والإعداد مستقلًا، ومنهم من كان متصلًا بالجامعة معدودًا من رجالها العاملين.

كان الأساتذة في هذه الجامعة قليلين لا يتجاوز عددهم اثني عشر أستاذًا، إلا أنه كان بجانب هذا العدد القليل طائفة كبيرة من المعلمين

والمساعدين تشتغل بأعمال التدريس، وتتقاضى رواتبها من أجور التعليم التي يدفعها الطلاب. وكان بها أيضًا غير هؤلاء عدد وفير من المربين والمهذبين، الذين كانوا يصحبون أولاد الطبقة الموسرة ليراقبوا سيرهم وسلوكهم، ويساعدوهم في أعمالهم ودروسهم.

ولقياصرة الروم فضل أي فضل في تشجيع هذه الجامعة ومساعدتها بالمال، وجعلها أكبر مركز للعلوم والفنون في جميع أرجاء المملكة الرومية. ومن هؤلاء القياصرة (فسياريان) (١٩–٧٩ بعد الميلاد)، و(هادريان) (١١٧–١٢٨م)، ثم (الأنطونينيون) (١٣٨–١٨٠م).

ولما كانت هذه الجامعة مهد العلوم الأدبية الإغريقية، ومقر العقائد الوثنية القديمة، لم يكن عجيبًا أن كانت مثار الفتن ومنبع القلاقل التي قامت في وجوه القياصرة الداعين إلى الدين المسيحي، والعاملين على نشره بين الناس، إلا أنها لم تقوَعلى هذه المناوأة طويلًا؛ فقد نصب لها هؤلاء القياصرة واحدًا بعد آخر، وما زالوا بها حتى كسروا شوكتها، وأضعفوا قوتها، وأطفأوا فيها ذلك النور الذي استضاء به العالم قرونًا وأجيالًا، وقد تم ذلك على يد القيصر جستنيان سنة ٥٢٩م.

جامعة الإسكندرية: في أواسط القرن الثالث بعد الميلاد ذاعت شهرة الإسكندرية وانتشر صيتها في الآفاق، وانتقل إليها ما كان لأثينا من المنزلة العالية والمكانة السامية في العلوم والآداب، وغدت جامعتها أعظم جامعة وأكبر معهد علمي في العالم كله.

والفضل في تأسيس هذه الجامعة يرجع إلى ملوك البطالسة الذين كانوا يحكمون مصر في تلك الأيام، والذين كان لهم شغف كبير بترقية العلوم والآداب؛ فقد أنشئوا في هذه المدينة دار كتب عظيمة، ودار تحف فاخرة، وجمعوا في الأولى ما استطاعوا جمعه من المنسوخات الإغريقية، وما وصلت إليه أيديهم من الأسفار المصرية والشرقية القديمة.

وعلى هاتين الدارين قامت جامعة الإسكندرية التي صارت في عهد يسير منارة للعلوم، يؤمها العلماء والفلاسفة والمتأدبون، يدرسون فيها ويشتغلون بالبحث والتأليف مستعينين بما هنالك من كتب وآثار. وقد بالغ ملوك البطالسة في تشجيع النازحين إليها من أهل العلم ورجال الأدب، فأغدقوا عليهم النعم وأكرموهم غاية الإكرام. فكان ذلك من أكبر الأسباب التي ساعدت في نجاح هذه الجامعة وانتشار ذكرها في جميع أنحاء العالم المتمدين.

وقد قام العلماء في هذه الجامعة بأعمال علمية عظيمة، ووصلوا إلى نتائج مدهشة، ففيها كون بطليموس الجغرافي نظريته التي تثبت أن الأرض مركز الكون جميعه، والتي بقيت عقيدة للعلماء يتمسكون بها إلى أن جاء كوبرنيق الألماني (١٤٧٣-١٥٤٣) فوصل في بحثه الفلكي إلى أن الأرض تدور حول الشمس، وأن الشمس هي المحور الذي تدور حوله الكواكب التي منها الأرض. كذلك في هذه الجامعة كشف أرشميدس السيراقوسي كثيرًا من أسرار الطبيعة، ووضع قوانينه الطبيعية المعروفة بين طلاب العلم في

هذه الأيام. وفيها أيضًا نبغ أقليدس، وهذب علم الهندسة ووضع فيه كتابه المشهور.

بقيت هذه الجامعة زاهية زاهرة بالعلوم إلى أن فتح المسلمون مدينة الإسكندرية سنة ٦٤٠م، فنضب منها معين العلم، وركدت فيها ريح الآداب، وأخذت الجهود والأعمال العلمية والفلسفية تهجر مدينة الاسكندرية وتبتغي موطنًا آخر، فاستوطنت البلاد العربية ولا سيما قرطبة وبغداد.

ومما يؤسف له احتراق دار الكتب، وحرمان العالم فوائدها الجليلة. وقد اختلف المؤرخون فيمن أحرقها، فمن قائل إنه يوليوس قيصر أحرقها مع أسطوله، يوم بغته المصريون على غير استعداد. ومن قائل إنه عمرو بن العاص، أحرقها بأمر من الخليفة عمر ﵁. ومما قيل في ذلك أن عمرًا أمر أن تتخذ أسفار هذه الدار وقودًا لحمامات الإسكندرية، وعدتها إذ ذاك أربعة آلاف حمام، فكفتها ستة شهور كاملة، ولكن كبار المؤرخين ينكرون صحة هذا الرأي.

امتزاج التربية اليونانية بالتربية الرومية

قبل استيلاء الروم على بلاد الإغريق كان الاتصال بين الأمتين وثيقًا، والاختلاط عظيمًا، ولذا تأثر الروم بالحضارة الإغريقية، وظهر ذلك بأجلى مظاهره في التربية وأساليبها؛ فقد كانت ذات صبغة إغريقية واضحة.

ولما بسط الروم سيادتهم على بلاد الإغريق سنة ١٤٦م، أصبح تاريخ الحضارة الإغريقية ممتزجًا بتاريخ الحضارة الرومية امتزاجًا يصعب معه تمييز أحد التاريخين عن الآخر. وقد كان ذلك من العوامل التي زادت في انتشار العلوم والفنون الإغريقية وتعلق الناس بها، فانتشرت مدارس الفلسفة ومدارس البيان في روما، وامتلأت جامعتا أثينا والإسكندرية بالشبان الروميين، وأخذ قياصرة الروم يمدون هاتين الجامعتين بالمساعدات المالية، ويشجعون ما يجري فيها من الأعمال والمباحث الفلسفية والعلمية على نحو ما أسلفنا.

الباب الثالث

الروم

كلمة في تاريخهم

سمي الروم بهذا الاسم نسبة إلى روما، مهد نشأتهم ومنبت دوحتهم. ولا نعرف من أمر تأسيس هذه المدينة غير أساطير، ويزعم الروم أنفسهم أنها أسست في القرن الثامن قبل الميلاد، أسسها روميلوس على رابية بلاتين وحاطها بسور اختطه بمحراث. وفي أساطيرهم أنهم حينما كانوا يحفرون أساس هذه المدينة، عثروا على رأس رجل قطع حديثًا ودفن هناك، فعدوا ذلك فألًا حسنًا، وأوّلوه بأن روما ستكون رأس العالم في مستقبل الأيام.

كان بجانب هذه المدينة الصغيرة قرى أخرى كثيرة منبثة فوق الروابي والأكمات المجاورة، وكان يسكنها عصابات متفرقة وجماعات متدابرة، وجميعهم من أصول لاتينية، وقد اختاروا جميعًا أن يتحدوا تحت راية هي راية روما، ليكونوا يدًا واحدة في أوقات الشدائد والمحن.

الحكومة الملكية:

هذا تكونت الدولة الرومية. وقد كانت حكومتها في أول نشأتها ملكية، يسوسها رئيس حربي هو الملك، ويعاونه في الحكم هيئتان

عظيمتان، إحداهما مجلس الشيوخ، وكان يتألف من رؤساء العشائر الثلاثمائة التي تألفت منها الدولة الرومية. والثانية الجماعة العمومية، وكانت تنتظم جميع الرجال الأحرار الذين لهم الحق في حمل السلاح والخدمة في الجيش. وقد دامت هذه الحكومة الملكية نحو مائتين وخمسين سنة، كان الملوك في أثنائها ظلمة طغاة جبارين. ولما ضاق بهم الأهلون ذرعًا، ولم يعد فيهم صبر على احتمال جورهم، هبوا دفعة واحدة، فخضدوا من شوكتهم، وأضعفوا من صولتهم، وأقصوهم عن البلاد.

الحكومة الجمهورية:

تبدل نظام الحكم، فذهبت الحكومة الملكية، وقامت على أنقاضها حكومة جمهورية سنة ٥١٠ ق.م. وبذلك انتقلت حقوق الملك إلى رئيسين، يختاران كل سنة لولاية الحكم في البلاد، ويسمى كل منهما قنصلًا. وقد جرت العادة في اختيارهما أن يجتمع أبناء البلاد في يوم معلوم من السنة، ويخرجون جميعًا إلى ساحة المريخ حاملين أسلحتهم وعددهم الحربية، وهناك يختارون هذين الرئيسين أو الزعيمين، حتى إذا تم اختيارهما كان لهما النفوذ المطلق، والأمر المطاع في جميع شئون الدولة، وكان مجلس الشيوخ يمدهما برأيه، ويشاركهما في القيام بأعباء الحكم، غير أن رأيه كان استشاريًا محضًا، لا يتقيد به القنصلان، ولا يلزمان اتباعه. على أنهما ما كانا في وقت من الأوقات يميلان إلى مخالفته، أو يسيران على غير هديه وإرشاده.

طبقات السكان:

كان بروما في أوائل أيام الجمهورية طبقتان من السكان، هما الأشراف ويسمون (البطارقة)، والسوقة ويسمون (البلبيان)، وكان هؤلاء أذلاء محتقرين، لا نصيب لهم في خدمة الحكومة، ولا في حضور الاحتفالات الدينية، ولم يكن لهم أن يتزوجوا من الأسر الشريفة أو أن يخدموا في جيوش الدولة، بل ما كان أحد من الأشراف ليحسبهم في عداد الشعب الرومي مطلقًا.

ولما تبصر هؤلاء في شئونهم، ووجدوا أنهم هم الأيدي العاملة في الدولة، وأنهم في الحقيقة أصل ثروتها وأساس نهضتها، لم يرضوا البقاء على هذه الذلة وهذا الضيم، فناوءوا الأشراف وغاضبوهم، وقام من أجل ذلك بين الطبقتين نزاع طويل دام أكثر من مائتين وخمسين سنة، تخللتها فترات قصيرة سادت فيها السكينة والهدوء. وقد كانت خاتمة هذا النزاع أن هجر البلبيان مدينة روما، واعتصموا بجبل هناك يدعى الجبل المقدس، واعتزموا أن ينشئوا لأنفسهم هناك مدينة يستقلون بشئونهم فيها. فذعر الأشراف من أجل ذلك، وهالهم ما اعتزموا عليه، لأنهم لا يستطيعون العيش بدونهم. فأرسلوا إليهم يسترضونهم ويطلبون النزول في الأمر على حكمهم، فرجعوا إلى المدينة وقد استوثقوا من صلاح أمورهم، واستقامة شئونهم. ومن ذلك أن تألف مجلس تشريعي من عشرة أعضاء، عهد إليه في تنقيح الشرائع الرومية ونظمها في دستور، فتم ذلك في سنتى ٤٥١ و٤٥٠ ق.م. وقد

شمل ذلك الدستور الجديد جميع الأحكام الخاصة بالثروة والحقوق السياسية والدين.

لم يكن عند الروم قبل ذلك شرائع مكتوبة، بل كانت قوانينهم مفهومة إجمالًا، يتلاعب الأشراف في تطبيقها كيف شاءوا. ولكن مجلس العشرة حين أتم دستوره الجديد، أمر به فنقش على اثني عشر لوحًا من البرونز، ثم علقت هذه الألواح في الأسواق وصارت الشرائع الجديدة تعرف منذ ذلك الحين بشريعة الألواح الاثني عشر. قال شيشيرون: "كانت شريعة الألواح الاثني عشر منبع التشريع الرومي بأسره، وقد كان أطفال المدارس بعد أربعة قرون من وضعها يحفظونها عن ظهر قلب".

فتوح الروم وبسط سلطانهم على البلاد:

لما استقر نظام الحكومة الجمهورية، وآنس الروم من أنفسهم القدرة والقوة، تطلعت أنظارهم إلى الغزو والفتح، واشرأبت أعناقهم إلى توسيع ملكهم وبسط سلطانهم على البلاد المجاورة، فغزوا جميع البقاع الخارجة عن ملكهم في شبه الجزيرة الإيطالي. وبعد جملة من الهزائم والانتصارات تمت لهم الغلبة، وأصبح شبه الجزيرة من أقصاه إلى أقصاه يدين لهم بالطاعة والانقياد. ولما تم لهم الأمر في شبه الجزيرة، تقدموا في أوائل القرن الثالث قبل الميلاد إلى ما وراءه، فاشتبكوا مع القرطاجنيين في الحروب البونية الشهيرة، وفتحوا قرطاجنة واستباحوا أهلها أسرًا وقتلًا وتشريدًا. ولم تكد هذه الحروب العظيمة تضع أوزارها حتى تعلقت آمالهم بفتوح أخرى، فغزوا

مقدونيا وأذلوا أهلها (سنة ١٦٨ ق.م) وتملكوا بلاد الإغريق (سنة ١٤٦ ق.م) وافتتحوا جزءًا عظيمًا من آشيا الصغرى (سنة ١٩٠ ق.م)، وهذا عداما استولوا عليه قبل من صقلية، وسردانية، وقرسقة، وإسبانيا، وما دان لهم بعد من بلاد الغال وغيرها من البلاد الكثيرة الواسعة.

هكذا دانت للروم جميع هذه البلاد والممالك الواسعة، حتى أصبح ملكهم يمتد من نهر الفرات شرقًا إلى شواطئ المحيط الأطلنطي غربًا، ومن شمال إنجلترا شمالًا إلى مدار السرطان جنوبًا. وقد أحدثت هذه الفتوح تغييرًا عظيمًا وتبديلًا كبيرًا في الدين والأخلاق ونظام الاجتماع، فالعقيدة الدينية القديمة، والتربية الساذجة العملية، والمعيشة الخشنة الصعبة، والمثل العليا التي كانت لهم في حب الوطن وأداء الواجب، أصبحت جميعًا أثرًا بعد عين، وأخذت آراء اليونان ومبادئهم في الدين والفلسفة والتربية وفنون الجمال والتناسق، تأخذ مكانها تدريجيًا. ولم يكن هذا كل ما حصل من التغيير والتبديل، فقد قامت في البلاد طائفة جديدة من البطارقة، انتظموا في سلك الأشراف، واندمجوا في صفوفهم بما كسبوه من الغنى والثروة، لا بما لهم من شرف الأصل وكرم النُّجار. وذهب أيضًا ما لمجلس الشيوخ من النفوذ، وضعف حب الوطن في النفوس، وانغمس الناس في الترف والنعيم، وامتلأ القرن الأخيرة من قرون الجمهورية بمخاصمات ومشاحنات وحروب داخلية، أشعل نيرانها القواد وعظماء الدولة، حبًا في الرياسة والجاه، لا رغبة في الإصلاح، ولا حرصًا على خير البلاد.

الحكومة الإمبراطورية:

لم يقوَ النظام الحكومي القديم على احتمال هذا التغيير السريع، فتداعت أركانه، ووهن بنيانه، وفي سنة ٤٨ ق.م نصب البطل العظيم يوليوس قيصر حاكمًا مطلقًا (ديكتاتورًا) مستديمًا، بعد أن كتب له النصر في كثير من الوقائع والحروب.

فاغتر بماله من النفوذ والسلطان، وتطلعت نفسه إلى الملك، وطمع في أن يؤسس أسرة ملكية يتوارث الحكم فيها الأبناء عن الآباء، فأحس الناس أمره وعرفوا نيته، فأتمروا به وقتلوه. ثم جاء من بعده خليفته ووريثه أكتافيوس، فقبض على ناصية الأمور، ونهج في حكمه منهج الحزم والحكمة، وما زال ينتزع السلطة المتفرقة في أيدي القضاة والولاة ويخص نفسه بها حتى أصبح كل شيء في يده، وفي سنة ٢٧ ق.م سنحت له الفرصة التي فرت من مورثه، فصار إمبراطورًا، ولقب نفسه بلقب أغسطس، وكان ذلك مبدأ لحكومة الامبراطورية ومنتهى أيام الجمهورية.

العصر الذهبي:

حكم أغسطس ٤٤ سنة. وقد اتفق المؤرخون على أن عصره كان أزهى عصور الدولة الرومية وأرفعها شأنًا، فقد وصلت فيه الدولة إلى أقصى غايات المجد العسكري، وبلغت فيه من التمدين والحضارة وسمو المقاصد ما لم يكن معروفًا للناس في هذه الأزمان. ولا غرو، فهو العصر الذي السلام، ونبغ في غضونه فرجيل وهوراس وأوفيد وليفي وشيشيرون

وكونتليان. وغيرهم من الشعراء والمؤرخين والفلاسفة وفرسان الخطابة والبيان.

بقيت روما أزمانًا طويلة وهي تعتمد في حفظ كيانها وتثبيت سلطانها على القوة واستعمال السلاح، ولذا عنيت في أوائل أمرها بتربية الأجسام وتقوية الأبدان. ولما دانت لها الممالك، وعنت لها الوجوه، وأصبحت في العالم صاحبة الحَول والطَول، ابتدأت تحس حاجتها إلى الحياة العقلية الواسعة، فأخذ أهلوها يتعلمون اللغة الإغريقية، ويدعون المعلمين الأثينيين للاشتغال بالتعليم في روما، ويرسلون شبانهم إلى أثينا ليغترفوا من بحار العلم والآداب الزاخرة هناك. وقد بلغ هذا الاتجاه الجديد أقصاه في العصر الذهبي عصر الإمبراطور أغسطس، وكان من نتائجه انتقال مركز العلوم وتحوله من القصبة اليونانية إلى روما قصبة الروم.

دور الانحلال والاضمحلال:

بينا كانت روما تتقدم في حياتها العقلية، وتزخر فيها بحور العلوم والآداب، كان الفساد ينخر في عظامها وعلة الهرم تدب في جسمها، غير أن ذلك قد استمر نحو قرنين، وهو جارٍ في الخفاء لا تبدو آثاره، ولا تظهر عوارضه، بل كان الأمر في هذين القرنين يبدو على العكس لمن لا يمعن في النظر ولا يدقق في بحث الأمور، ففي أيام حكم القياصرة الاثني عشر، اتسعت أملاك الدولة، وامتدت أطرافها. وفي أيام الأباطرة الخمسة الذين تلوا، ساد السلم وعم الأمن وكثر الغنى وامتد رواق المدنية. غير أن الأمور

قد تكشف بعد ذلك عن حقيقتها، ففي أواخر القرن الثاني بعد الميلاد اضطرب حبل السياسة، واختلت شئون الدولة، ولم يعد الأباطرة يدعون الرغبة في حماية الدستور، أو يتظاهرون باحترام القانون.

نعم ظهر بعض الأباطرة المصلحين في أثناء دور الانحلال، فانتعشت بهم الدولة، وتأجل سقوطها النهائي، ومن هؤلاء (دقلديانوس) (٢٨٤–٣٠٥م)، وقسطنطين (٣١٢–٣٣٧م). غير أن هذا الانتعاش كان على ما يظهر إيماضة الخفاء، كما يقع في الذبال المشتعل، فإنه عند مقاربة الانطفاء، يومض إيماضة توهم أنها اشتعال، وهي في الحقيقة انطفاء. فقد كثرت بعدها عوامل الفساد والانتقاض، وأخذت تظهر في أتم حالاتها وأجلى مظاهرها، فأصبح الإمبراطور ظالمًا مستبدًا يحتكم في الرقاب والأموال، ولا يكبح سلطانه نظام أو قانون، وأخذ الولاة وجباة الأموال يظلمون ويستبدون بأهل الأقاليم، وصار السوقة وأوساط الناس يرتفعون إلى طبقة الأشراف بالرشوة والمحاباة، وشرع الأشراف ورجال الدولة يستكثرون من الخدم والحشم، ويسيرون في معيشتهم على البذخ والرفاهية. فلبسوا الشفوف وأكسية الحرير والقصب، وفرشوا البسط والطنافس المطرزة، وأكلوا في صحاف الذهب والفضة، وتأنقوا في المآكل واستكثروا من المطاعم، وسايروا الشرقيين في السرف والترف وحب النعيم. وقد مات ما كان في قلوبهم من عواطف الرحمة والحنان، فلم يعد للفقراء في أموالهم نصيب، ولم يعد للضعفاء فيهم مسعد أو نصير. هذا إلى محاباة الدولة إياهم بإعفائهم من الضرائب، وإقالتهم من المكوس، وتمتيعهم بأنواع كثيرة من الحقوق والمتع التي لم يستمتع بها غيرهم من الناس.

كانت الرعوية الرومية تعد في سالف الأزمان فخرًا يتسابق الشبان إليه، ويسعون جهدهم في الحصول عليه، ولكن الحال قد استحالت في العصور الأخيرة، فأصبحت هذه الرعوية أمرًا بغيضًاوعبئًا ثقيلًا يتجنبه الناس، ويسعون إلى الخلاص منه إنكان ذلك ميسورًا. ولا عجب! فقدكان على الأحرار الذين لم يتسنَ لهم أن يرتفعوا إلى طبقة الأشراف برشوة أو محاباة، أن يمدوا الحكومة والولاة والجيوش بالأموال والأرزاق، وإن استنفذ ذلك كل درهم يملكونه. ولما لم تكن للناس بذلك طاقة كانوا يبغون الفرار من هذه المعاطب بالاندماج في صفوف الجند، أو الانتظام في سلوك الرهبان، أو اللحاق بخدمة الأشراف والنبلاء.

فناء الدولة الأخير:

لم يتأخر فناء الدولة الأخير كثيرًا، ففي سنة **٣٩٥** بعد الميلاد رأى أبناء (تيودوسيوس) أن يقتسموا الدولة، فقسموها قسمين، الدولة الغربية وقصبتها روما، والدولة الشرقية وجعلوا قصبتها القسطنطينية. وقد كان السبب الظاهري في هذا التقسيم تسهيل الأعمال وإصلاح الإدارة، أما السبب الحقيقي فهو الاختلاف الجوهري بين القسمين في الحضارة وعادات السكان.

أما الدولة الغربية فلم تعمر طويلًا، فقد طمع فيها الغزاة والفاتحون، وأخذت الشعوب الجرمانية تغزوها وتنتزع أملاكها شيئًا فشيئًا. وفي سنة ٤٧٦م قام القائد الجرماني العظيم (أودوكر)، فخلع إمبراطورها (روملیوس

أوغسطليوس) واغتصب الملك منه، وبذلك انتقل ملك الدولة الرومية الغربية إلى أيدي الجرمان، ولم تقم للروم فيها بعد ذلك قائمة.

أما الدولة الشرقية فقد تمكنت بفضل مناعة مواقعها من مناجزة أعدائها زمنًا طويلًا، وقد استمرت معهم في نضال وقتال، حتى غزاها الأتراك واستولوا على القسطنطينية سنة **١٤٥٣**م. وبذلك تقوض سلطان الروم، وانهد ذلك البناء العالي المكين، والله يرث الأرض ومن عليها، ولكل أجل كتاب.

التربية الرومية القديمة

كانت مقاصد الروم ومراميهم في الحياة في أوائل أمرهم قاصرة ناقصة. وقد كانت هذه المرامي والمقاصد على نقصها وقصورها ملائمة لهم، حين كان ملكهم صغيرًا، وشأنهم غير خطير، ولما اتسع ملكهم، وامتد سلطانهم، وبسطوا نفوذهم على العالم المتمدين، أدركوا ما فيها من نقص وقصور، ورأوا حاجتهم ماسة إلى مرامي أرقى ومقاصد أنبل، فولوا وجوههم شطر الحضارة الإغريقية، وسارعوا إلى إساغتها ومزجها بحضارتهم. ومن ذلك الحين أصبح لهم في تاريخ الحضارة والتربية شأو بعيد. غير أن الروم لم يكونوا بذلك الشعب الذي ينتحل حضارة غيره، من غير أن يهذبها ويضيف إليها من ثمار نبوغه ونتائج عبقريته ما يجعل لها شأنًا أرقى ومرامًا أكمل. ومن أجل هذا كان من الواجب أن نبدأ بالبحث في أحوال التربية

القديمة عند الروم قبل تعلقهم بالحضارة الإغريقية، على الرغم من أن هذه التربية كانت ساذجة قاصرة بعيدة عن مراتب الكمال.

أغراضها:

إن أمة كالأمة الرومية لها من التاريخ والتقاليد والبيئة ما ذكرنا، لا بد أن تختلف في مذاهب الحياة وأغراض التربية عن الأمة الإغريقية.

كان الروم في أول عهدهم مملوئين حماسة وشجاعة، وكانوا مغرمين بالحياة الحربية، مفتونين بحب الوطن، مطبوعين على طاعة القانون واحترامه، ميالين إلى كسب المنافع المادية، وكان الرجل منهم يرى من واجبه أن يغفل حقوقه الفردية ويتناسى شخصيته حيال حكومته. وإذا كان أمرهم على ما ذكرنا لم يكن متوقعًا أن تروق في أعينهم أغراض الأثينيين من التربية، فلم يقصدوا إلى تهذيب القوى الإنسانية على وجه منتظم متناسق، ولم يعبئوا بأمر الجمال أو التناسب، وإنما جعلوا غرضهم من التربية مقصورًا على كسب الفوائد والمنافع المادية، وأهملوا ما وراء ذلك. ولذلك كانوا يستخفون بأنواع الملاهي والملاذّ الجميلة، ويحتقرون ما رق ونعم من مظاهر الحياة، ويعدون الأغريق أهل خيال ورجال أحلام.

غلا الروم في حب المناع المادية حتى أثر ذلك في أخلاقهم، وأصبحوا هم والأثينيون على طرفي نقيض، فبينا كان الرجل الأثيني ممتازًا بما فيه من النزق، والحركة الفتية، والميل إلى اللهو وحب الفكاهة، كان الرومي معروفًا بالهدوء والسكينة والجد والوقار، والزهد في مسرات الحياة. لذلك لم يكن

عجيبًا أن جاءت التربية الرومية عملية محضة، ترمي إلى أغراض مادية صرفة.

وسائطها:

(١) الأسرة. (٢) الحياة العامة: لم يكن للمدارس وجود عند الروم الأقدمين قبل ابتدائهم في مجاراة الإغريق ومحاكاتهم إياهم في نظم التربية والتعليم. وقد كانت التربية عندهم في أوائل أمرهم لا تعدو تمرين الأحداث وأخذهم أخذًا عمليًا بأنواع خاصة من الكفايات والفضائل التي تتضمنها الأغراض الرومية، وتنطوي عليها الحياة العامة. وقد كانت الأسرة أهم وسائطهم وأعظم وسائلهم في هذه التربية، وهذا هو السر فيما كان للأسرة من المنزلة الرفيعة بين معاهد التعليم الرومية القديمة.

كان الروم على العكس من الإسبرطيين والفلاسفة الأثينيين يرفعون من شأن الأسرة وينظرون إليها نظرهم إلى الأشياء المقدسة، وكان نفوذ الأب على بنيه وبناته عندهم يمتد إلى ما بعد بلوغ الولد سن الرشد، وإلى ما بعد ارتباط البنت بعهود الزوجية. ولم يكن شأن الأم في الأسرة بأقل من شأن الأب فيها، وما كان سلطانها على بنيها بأضعف من سلطانها على بناتها. كانت في أول نشأة أولادها تأخذهم جميعًا بالتربيتين البدنية والخلقية، من غير تفرقة في ذلك بين البنين والبنات. ولكن الولد متى ترعرع فارق أمه وصحب أباه في غدواته وروحاته، ولازمه في وحدته، وحين يجتمع بإخوانه وزملائه، فأخذ عنه وعمن يراهم معه من الرجال كثيرًا من العادات

والأخلاق، واكتسب منهم بالتقليد والمحاكاة ما اتفق له من أنواع الأعمال والكفايات. أما البنت فطريقها في التعليم لا يعدو محاكاة أمها في أخلاقها وعاداتها وما تأتيه من شئون المنزل وأعماله.

إذا كان الولد ذا أسرة شريفة عريقة في المجد، كان مجال التهذيب أمامه فسيحًا، فإن أباه في كل صباح يستقبل أتباعه وحاشيته على مرأى منه، فيأمر وينهى بينهم ويبذل لهم ما يبذل من نصح وإرشاد. وبذلك يتيسر للولد أن يتعود كثيرًا من العادات الرومية، ويتعلم بعض النظم والقوانين المرعية في البلاد. كذلك باصطحاب والده إلى الولائم والمنتديات، يرى في أحاديث الرجال الذين يجتمع بهم ما يبصره بأحوال المعيشة وشئون الحياة. وقد يتفق له بذلك أيضًا أن يتخرج في الصناعات الراقية، والأعمال العالية التي يحترف بها والده ورفاق والده، وذلك كالأعمال الحربية والقضائية والسياسية.

أما إذا لم تكن أسرة الولد بذات مكان رفيع في الشرف والمجد، فحظه من التثقيف والتهذيب قليل، إذ ليس أمامه في هذه الحال إلا أن يصحب أباه في الحقول أو المصانع، ليتخرج فيما يزاوله من الصناعات والحرف.

هذا شأن الولد في حاليه. أما البنت فإنها في الحالتين تلازم منزلها، وتنقل عن أمها ما فيها من طباع وعادات، وتأخذ عنها ما تحسنه من أعمال المنزل وصناعاته، ولا سيما غزل الصوف وحياكة الثياب.

كانت الأسرة الرومية القديمة تقوم مقام المدرسة في التهذيب، وتغني غناءها في تعليم كثير من الفنون والعلوم، فقد كان الأطفال الروميون يأخذون عن آبائهم وأمهاتهم القراءة والكتابة ويحفظون عنهم الأقاصيص التاريخية وسير العظماء والأبطال، وكذلك الأناشيد والأغاني الحربية والدينية. ولما تم تلخيص القوانين الرومية في الاثني عشر لوحًا، أصبح تعليمها للغلمان ضروريًا. وقد كانت الألعاب أهم وسائل التربية البدنية، وكانوا يختارون منها ما يشابه ضروب الصناعات وأعمال الحياة المستقبلة، لتكون عونًا للأطفال على حذقها والنبوغ فيها. وقد كانت التمرينات البدنية النظامية عندهم لا يقصد بها إلا إعداد الفتيان والغلمان للأعمال الحربية والحياة العسكرية، ولم يخطر لهم ببال أن يتخذوها كما اتخذها الإغريق وسائل لتعديل الأجسام، وتعويدها جمال الحركة وسرعة التثني وحسن الانعطاف، فإن هذه الأغراض ما كانت لتجوز في أذهانهم، أو لتستحق في نظرهم شيئًا من العناية والاهتمام.

أما الآداب والرقص والموسيقى والتصوير، وما إلى ذلك من الصناعات والفنون الجميلة التي كان الإغريق يغرمون بها إغرامًا، فقد كانوا يزدرونها ويعدون الاشتغال بها إسرافًا في الأوقات وتضييعًا للأعمار.

١) الدين: كذلك كانت الشعائر الدينية التي تقام في المنازل وفي الأماكن العامة وسيلة عظيمة من وسائل التربية والتهذيب. ولا غرو، فقد كان الروم يدينون بأن لكل عمل في الحياة إلهًا خاصًا به، يتولاه ويشرف عليه، فللحرق إله، وللبذر إله، وللحصاد إله،

وجني الثمار إله؛ وكل واحد من هؤلاء الآلهة يجب استعطافه واسترضاؤه عند أداء العمل الذي له الإشراف عليه. كذلك كان للولادة إله، وللزواج إله، وللموت إله، تجب طاعته وعبادته في الأوقات الملائمة بالليل أو النهار. حتى لقد كان (المشترى) أعظم آلهتهم لا يمثل عندهم إلا الرجولة الرومية، كما كانت (جونو) لا تمثل إلا الأنوثة، وكما كان (المريخ) ثاني آلهتهم في العظمة لا يسيطر إلا على الحروب. وهكذا كان لكل إله عمل خاص يشرف عليه، ولا يسأل غيره فيه. وهذه ديانة لا يستطاع عدها بين الديانات الراقية، بل لا تكاد تفضل ديانات الأمم المتوحشة، غير أنه لا يصعب على العاقل أن يرى ما لها من عظيم الأثر في إصلاح نفوس القوم؛ فقد كانت عاملة على حفظ أخلاقهم، وإحياء ضمائرهم، وإبقاء ذممهم صالحة طاهرة. وهذه الديانة على الرغم من أنها كانت من أوضاعهم ولم ينزل بها كتاب، كان لها أثر عظيم في توثيق عرى المودة بين أفراد الأسرة، وفي إنماء الروح الوطنية، وتقوية الإحساس بالواجب، وإكساب القسم صبغة التقديس.

كان الطفل أول ما يعرف دينه، يعرفه في منزله حيث تقدم النذور وتقام الصلوات لآلهة الأسرة. وذلك أنه كان لكل أسرة رومية آلهة خاصة بها، عدا الآلهة العامة التي تشترك في عبادتها جميع أفراد الأمة، وقد كانت آلهة الأسرة هذه تنقسم قسمين: آلهة موتاها، وآلهة أحيائها، فأما آلهة الموتى فكانوا في اعتقادهم حماة ما تملكه الأسرة من أرض وعقار، وأما آلهة

الأحياء فكانوا حراس ما لها من مؤن وذخائر. وكانت كل أسرة تنصب محرابها بجانب الموقد في المنزل وتضع فيه تمثال جدها الأكبر بين تمثالين من تماثيل أحيائها؛ وعلى رئيس الأسرة أن يقود أهله إلى حيث هذه التماثيل أو الآلهة فيصلي بهم، ويقرب القرابين. يفعل ذلك كل صباح، ويفعله أيضًا في احتفالات الزواج، وأيام الأعياد، وعند عودة الغائبين من أسفارهم الطويلة، وكذلك عندما يخلع أحد صبية الأسرة لباس الطفولة ويستبدل به رداء الرجولة.

إن ما قدمناه عن التقاليد الدينية في الأسرة يجري مثله في الدولة والعشيرة معًا. فما العشيرة في نظر الروم إلا أسرة مكبرة لها محراب وقرابين مشتركة، وما الدولة إلا مجموع العشائر متضافرة متآزرة تشترك في القرابين والصلوات العامة. فللأسرة إذن ثلاثة محاريب، محرابها الخاص، ومحراب عشيرتها، ومحراب الدولة العام. ولها أيضًا مثل ذلك من القرابين.

لم تكن الديانة الرومية على ذلك أمرًا من الأمور الفردية، ولكنها كانت رسمًا من الرسوم الدولية العامة التي تعمل على توثيق العلائق والروابط بين الأسرة والدولة، أو بين الحكومة والأفراد، ومن ثم كان منصب القسيس الأعظم يسند إلى الملك في طور الملكية، وإلى ممثل الدولة في طور الجمهورية. وقد كانت إقامة الشعائر الدينية تعد من أعظم الوسائل في غرس محبة الوطن في نفوس الأحداث والشبان.

أثرها في الأخلاق:

مما تقدم نرى أن التربية عند الروم الأقدمين كانت عملية، كما كانت إلى مدى فسيح صناعية ترمي إلى تخريج الأحداث في الحرف والصناعات المختلفة، وتعمل على تخريج آباء قادرين، وجنود باسلين، ورعايا مخلصين. كانت على نقص مقاصدها وقصور مراميها ذات أثر بين في تقوية البدان وتثقيف العقول، وغرس الجد والوقار والطباع الساذجة في النفوس. وكانت فوق ذلك تطبع الأحداث على احترام الآلهة وحب الآباء والأمهات، وطاعة النظم والقوانين المرعية في البلاد، وتبث فيه خلق الشجاعة وتحبب إليهم الفلاحة ومختلف الصناعات.

ومن تأمل في الفضائل العملية التي كان الروم الأقدمون يرمون إليها في تربية الأحداث، وجدها جميعًا ترجع إلى ست: أولها التقوى، وينطوي تحتها احترام الآباء وحب الوطن وعبادة الآلهة. والثانية قوة الخلق أو الشهامة، وهي من الفضائل التي غالى بقيمتها الروم وظهرت في رجالهم أكثر مما ظهرت في غيرهم من رجال الأمم القديمة. والثالثة الجد والوقار، وهم بهذه الفضيلة يخالفون الإغريق الذين امتازوا بالفكاهة والظرف. والرابعة الشجاعة، ويدخل تحتها التحمل والصبر على المكاره. والخامسة الحزم في تدبير الشئون وتصريف الأمور. والسادسة الأمانة في المعاملة. وزادت بعض الكتاب فضيلة سابعة هي الحياء.

طرائفها وأساليبها:

لم يكن التلقين طريقة من طرق الروم الأقدمين في كسب الفضائل والكفايات، وإنما كانوا يعتمدون في ذلك على طرق اتفاقية غير نظامية، يرجع جميعها إلى طريق واحد هو التقليد والمحاكاة، وهو طريق محمود أطراه كتابهم وخطباؤهم في مواقف عدة، ومما يؤثر في ذلك عن شيشيرون الخطيب الرومي الذائع الصيت قوله: "طريق النصح والإرشاد في التعليم طويل، أما المثال الصالح والقدوة الحسنة فطريقهما قصير شديد التأثير". ولما كانت هذه الطريقة لا تخرج عن أن يقتدي الإنسان بمثال من الأمثلة الحية التي يستطاع الوصول إلى ما وصلت إليه، كان مجال الإنسان فيها لإثبات شخصيته وإظهار حريته وحسن تصرفه أفسح مما في الطرق الشرقية،التي تقضي بمتابعة النصوص المقدسة متابعة حرفية. ولكنها على الرغم من ذلك لا تضارع الطريقة الأثينية، التي قوامها أن يتشرب الإنسان مبادئ العلوم والآداب، ويتذوق أسرار الفنون والصناعات الجميلة حتى تمتلئ بها نفسه وتتهذب بها روحه، فيتسع بذلك أمامه مجال الحرية، وينفسح له ميدان الحياة.

ومن مآخذ الطريقة الرومية، أن التمرينات العملية التي كانت تتبع في تحصيل الكفايات والفضائل لم تكن لتشفع بشيء من الشرح والبيان، على خلاف ما كان الإغريق يفعلون في تمريناتهم، وبهذا جاءت طريقتهم في التمرين محجوبة الأسرار غير معقولة.

مثالبها:

كانت تربية الروم الأقدمين التي وصفناها ذات أثر بين في تخريج رجال ذوي بأس في الحروب، وإخلاص في حب الوطن. ولكنها مالت بهم إلى الأثرة والتكبر والغلظة، والميل إلى السلب والنهب والمغالاة في تقدير النتائج قبل الإقدام على العمل، ولم يكن لهم في يوم من الأيام مبادئ سامية، أو مرامٍ راقية في الحياة.

كانت هذه التربية صالحة لهم حين كان ملكهم صغيرًا وعددهم قليلًا كما أسلفنا، ولكن لما اتسع سلطانهم وكثر عديدهم وأصبح نفوذهم يعم شبه الجزيرة الإيطالي جميعه، لم يبقَ لهذه التربية صلاح أو غناء، ولذلك انبعثوا من غير قصد يتلمسون نوعًا آخر من التهذيب أفسح مدى، وأبعد غاية.

وعلى الرغم من أنهم كانوا يتهمون الإغريق بأنهم قوم خيال ورجال أحلام، كما اتهمهم الإغريق بأنهم وحشيون بعيدون عن مرامي المدنية الراقية، لم يستطيعوا أن يغالبوا ما داخلهم من الإحساس القوي بأن رغائبهم العالمية وآمالهم الدولية، لا سبيل إلى إدراكها، إلا باعتناق مبادئ الهيلانيين ومقاصدهم في الحياة. على أن هذه المبادئ والمقاصد السامية التي وضعها الهيلانيون لم يقدر لها نجاح ولم تصر ذات صلة وثيقة بالحضارة إلا بعد أن ساغتها العقول الرومية وتعهدتها بأنواع الإصلاح والتهذيب.

التربية الرومية الإغريقية

إساغة الروم تهذيب الإغريق:

كان انتقال التهذيب الإغريقي إلى روما تدريجيًا. وهناك من الدلائل ما يفيد أن هذا الانتقال بدأ منذ أزمان بعيدة جدًا، فقد كان للإغريق في صقلية مستعمرات واسعة قبل تأسيس روما، وقد رحل الولاة العشرة[٢] على ما يقال في منتصف القرن الخامس قبل الميلاد إلى البلاد الإغريقية، لاستشارة ذوي الرأي هناك فيما أرادوا سنه من القوانين والشرائع. ولكن هذا التهذيب لم ينتشر في البلاد الرومية إلا بعد أن ذاع في بقاع كثيرة من العالم، بفضل ما قام به الإسكندر من الفتوح في النصف الثاني من القرن الرابع قبل الميلاد.

على أنه على الرغم من وفرة العلاقات التجارية والسياسية بين البلدين في هذه الآونة، لم يكن التأثير الإغريقي في الحياة الرومية عظيمًا، ولكن الحال قد تغيرت بعد ذلك سريعًا، فما كاد يتم للروم إذلال القرطاجنيين في القرن الثالث قبل الميلاد، حتى فشت في البلاد المبادئ والمقاصد الإغريقية. وقد زادت فشوًّا وانتشارًا بعد سقوط الدولة المقدونية سنة ١٦٨ ق.م. ومن دلائل تقدم هذه الحركة في هذه الآونة ما ناله (كراتس) الفيلسوف الرواق الإغريقي في هذه البلاد من أنواع العطف وصنوف التشجيع. جاء هذا الفيلسوف إلى روما سفيرًا سنة ١٦٧ ق.م،

(٢) كان للروم الأقدمين مجلس مؤلف من عشرة ولاة، لهم السلطة المطلقة في حكم البلاد وسن القوانين.

ثم أصابته نائبة بقي من أجلها في روما طول حياته، فعطف عليه الروم، واستمالوه إلى إلقاء محاضرات في الآداب الإغريقية، ورغبوه في تعليم شبابها، فلبى الدعوة وأقبل على التعليم، فكان بذلك أول معلم إغريقي في روما. ثم جاء بعده آخرون نزحوا من بلادهم، فأكرم الروم وفادتهم، وأقبل عليهم الشبان والغلمان يستمعون إليهم ويأخذون عنهم، وبذلك انتشر التهذيب الإغريقي في البلاد.

لم يقدر لهذه الحركة أن تسير سيرها في البلاد دون أن تقام في طريقها العقبات والصعوبات، فقد نشط لها أعداء التجديد من كتاب الروم، وأخذوا ينفرون الناس منها، ويدعونهم إلى الاحتفاظ بقديمهم. ومن هؤلاء (كاتو)، فإنه حين رأى ما ناله التهذيب الإغريقي في البلاد من المعاضدة والتأييد، أحس أن من واجبه أن يحاربها، ويصد الناس عنها، فكتب مقالًا في الطرق التي يجب اتباعها في تربية الأطفال، عاب فيه البدع الإغريقية التي غزت البلاد، وأطرى الطريقة العملية القديمة التي تعد الشبان ليكونوا جنودًا أوزراعًا أو خطباء.

بقيت العقبات تقام في طريق انتشار المبادئ الإغريقية، وبقيت معارضة المحافظين قوية، حتى إذا مات كاتو سنة ١٤٨ ق.م، وفتح الروم بلاد الإغريق بعد ذلك بسنتين، سهل الطريق ولم تبقَ فيه عقبة قائمة، فنزح الإغريق إلى روما زمرًا زمرًا، وانطلقوا ينشرون بين أهليها ما لهم من فلسفة ودين وصناعة وعلم وأخلاق وتربية. وحينئذ أدرك الروم أنهم لا يستطيعون منافسة هذا التهذيب الجديد، ولا يقوون على الوقوف في تيار سيله

الجارف. على أنهم حين رأوا أن ليس هناك تهذيب سواه يلائم أغراضهم ورغائبهم العالمية، رحبوا به وسارعوا إلى قبوله، ولم يمضِ غير قليل حتى ساغوا جميع ما للإغريق من المبادئ والمقاصد السامية في الحياتين العقلية والسياسية. وقد تم لهم ذلك في أوائل القرن الأول قبل الميلاد. يشهد لذلك ما يقوله شيشيرون من أن التمرين العملي القديم كان قد اختفى جملة في الأيام الأولى من حياته. وقد يستطيع الإنسان أن يدرك كيف كان هذا التغيير تامًا كاملًا، متى وازن بين التربية العملية الساذجة القديمة التي دافع عنها كاتو وأطراها في رسالته الآنفة الذكر، وبين التربية الجديدة التي وصفها (فارو) في رسالة أخرى، وأتى فيها على ذكر العلوم المدرسية التي كانت تشمل جميع ما للإغريق، من نحو وصرف وبلاغة ومنطق وحساب وهندسة وموسيقى وفلك وطب.

بقي هذا النوع الجديد من التربية سائدًا في روما من غير أن يمسه تعديل يذكر، حتى أواخر القرن الثاني من الميلاد، حين أخذ الفساد يسري وشيكًا في هيكل الدولة الرومية. فإذا راعينا هذه النهاية وراعينا معها ما تقدم لنا عن بداءته، استطعنا أن نقول: إن نوعًا جديدًا من التربية ذا صبغة إغريقية قد انتشر في بلاد الروم ثلاثة قرون متتابعة، تمتد من أوائل القرن الأول قبل الميلاد إلى أواخر القرن الثاني بعده، وقد أنتجت هذه التربية في القرون الثلاثة المذكورة أنواعًا أربعة من المدارس سيأتي تفصيلها.

مدارس التربية الرومية الإغريقية:

يستقي المؤرخون معارفهم الخاصة بهذه المدارس من جملة مصادر، منها الرسالة التي صنفها (كونتليان) في أصول الخطابة، وضمنها على الرغم من عنوانها وصفًا مسهبًا لجميع المدارس الرومية الإغريقية، وعالج فيها جميع مراتب التربية المنتشرة في بلاد الروم في عصره. ومنها رسالتان للكتاب الرومي الشهير (سيوتونيوس)، إحداهما في النحاة، والثانية في البلغاء. ومنها رسالة (شيشيرون) التي عنوانها الخطيب، ومنها رسالة (تاستس) وعنوانها محاورة في الخطباء. وتكاد هذه الرسائل تكون كل المصادر التي يرجع إليها المؤرخون في استنباط معارفهم الخاصة بالتربية الرومية الإغريقية ومدارسها.

والباحث في هذه الرسائل يرى أن التربية الإغريقية المفرغة في القوالب الرومية، والتي انتشرت في القرون الثلاثة الآنفة الذكر، قد أنتجت أربعة أنواع من المدارس إغريقية الصبغة، وهي المدارس الابتدائية، والمدارس الثانوية، والمدارس العالية، والجامعات.

المدارس الابتدائية

يذهب بعض المؤرخين إلى أن نشأة المدارس الابتدائية في روما، ترجع إلى ما قبل ابتداء التربية الرومية الإغريقية بزمن طويل جدًا. ويستدلون على ذلك بما قصة (ليفي) المؤرخ الشهير في أخباره من أمر (فرجينيا)، حين اختطفها أحد الولاة العشرة وهي في طريقها إلى المدرسة، على ما

يزعمون، وهي رواية محوطة بكثير الشكوك. وعلى فرض صدق الرواية وصحة ما تستلزمه من وجود هذه المدار ذلك الزمن السحيق، لم يكن هناك ريب في أنها لم تكن سوى معاهد حقيرة، أنشئت لمعاونة المنازل فيما تقوم به من أعمال التربية، على أن هناك من الدلائل ما لا يدع محلًا للشك في أنها كانت وسائل لهو وتسلية، أكثر مما كانت.

موادها الدراسية:

أيًا كان زمن ابتداء نشأة هذه المدارس، فالراجح أن مواد الدراسة فيها لم تتعدَ في ذلك الوقت القراءة والكتابة والحساب الأولى، على نحو ما كان جاريًا في التربية المنزلية. ولما كان تعليم هذه المواد في هذه المدارس آتيًا من طريق الأقاصيص التاريخية والأناشيد الدينية وشريعة الألواح الاثني عشر، أسماها الناس أيضًا مدارس معلمي الآداب.

بدأت هذه المدارس كما رأيت بصبغة أدبية، وقد ازدادت هذه الصبغة على مر الأيام بنمو النفوذ الإغريقي وتأثير النهضة الأدبية التي انتشرت في البلاد، بفضل المنشآت والمؤلفات اللاتينية التي أنتجتها القرائح اليونانية. ففي منتصف القرن الثالث قبل الميلاد، نقل (ليفيوس أندرونيكوس) إلياذة هوميروس من اللغة الإغريقية إلى اللغة اللاتينية، وفي نحو هذا الوقت أيضًا، هب جمع من الأدباء الإغريقيين، منهم (نيفيوس) و(إنيوس) و(باكوفيوس) و(إبلوتوس) و(ترنس) وقرضوا باللاتينية الشعر القصصي والتمثيلي والحماسي على مثال الشعر الإغريقي المتين، وما كاد

بحر هذه الآداب اللاتينية يزخر في البلاد الرومية حتى اغترفت منه مدارسها الابتدائية، وتأثرت مواد الدراسة فيها تأثرًا بينًا، فقد ضمنت مناهجها مختارات مطولة من هذه الآداب الجديدة، واستبدلت فيها إلياذة هوميروس المنقولة إلى اللاتينية، بشريعة الألواح الاثني عشر.

طرقها في التدريس:

في هذه المدارس الابتدائية كان الأطفال يلقنون أولًا أسماء الحروف الهجائية وترتيبها المعروف، من غير التفات إلى وظائفها وأشكالها. وقد عاب كونتليان هذه الطريقة فقال: "إنها تعوق التلاميذ عن إدراك الحروف وتمييز بعضها عن بعض، فإنهم في حين اشتغالهم بحفظها لا يوجهون شيئًا من عنايتهم إلى أشكالها وصورها، ... إن خيرًا من هذه الطريقة أن يتعلم الأطفال أسماء الحروف وصورها في وقت واحد، كما يتعلمون أسماء الرجال وصورهم في وقت واحد".

كان الأطفال بعد حفظ أسماء الحروف بترتيبها المعهود، وبعد معرفة أشكالها وصورها، يأخذون في ضم بعضها إلى بعض، ويؤلفون منها جميع ما يستطاع تأليفه من المقاطع وأجزاء الكلمات، حتى إذا حذقوا ذلك انتقل بهم المعلم إلى تعليم القراءة والكتابة بما يمليه عليهم من التمرينات. وقد اضطرتهم ندرة الكتب وغلاء أثمانها إلى الاقتصار على طريقة الإملاء في التعليم زمنًا طويلًا، حتى إذا كانت اواخر القرن الثاني قبل الميلاد حين

استطاعوا استخدام كثير من العبيد كتابًا ونساخًا، كثرت الكتب في أيديهم، واستطاع كل تلميذ في المدرسة أن يكون له كتاب.

وقد كان المعلمون في تعليم القراءة يعنون عناية عظيمة بصحة النطق ووضوحه، حتى لقد كانوا لهذا الغرض يتخيرون تمرينات وجملًا مركبة من كلمات صعبة النطق، ويمرنون تلاميذهم على نطقها نطقًا صحيحًا واضحًا. كذلك كانوا يعنون بجودة الإلقاء وحسن الأداء على نحو ما يرشد إليه رجال التربية في هذه الأزمان.

وأما الخط فقد كان الأطفال يتعلمونه بالنقل من النماذج الموضوعة، ويجر الملمول فوق الحروف المنقوشة في ألواح الشمع. وإذا كان التلميذ مبتدئًا بالغ المعلم في معاونته ومساعدته، فأمسك بيده وهداها في أثناء الكتابة. ولم يقتصر التلاميذ على الكتابة في ألواح الشمع، بل كانوا يكتبون في بعض الأحيان على الرقوق المتخذة من جلود الحيوان.

وكان الحساب في هذه المدارس أوليًا محضًا، ومما ساعد على جعله كذلك أن الأعداد الرومية كانت ثقيلة صعبة التعلم. وقد كان الأطفال يتعلمونه بالعد على أصابعهم، ويستخدمون الحصى في ذلك أيضًا، وإذا تقدموا قليلًا استخدموا لوح الأعداد، وهو لوح فوقه قليل من الحصى أو الرمل، ولعل لوح الأعداد الذي يستعمل الآن في مدارسنا مأخوذ عنه. فإذا تقدموا فوق ذلك اشتغلوا بحل المسائل الحسابية على ألواح الشمع. وهناك من الدلائل ما يدل على أن الحساب كان له معلمون

أخصائيونيعلمونه في هذه المدارس الابتدائية، كما يعلمونه أحيانًا في مدارس خاصة ينشئونها بأنفسهم لتعليمه.

النظام المتبع فيها:

بقيت طريقة التعليم في المدارس الابتدائية الرومية زمنًا طويلًا وعمادها الحفظ والتقليد، ففي تعليم الحروف الهجائية مثلًا، لم يكن للحدث إلا أن يكررها ويكرر المقاطع المركبة منها، بصوت جهوري مرتفع، ويجهد نفسه في ذلك حتى يتم له استظهارها. وتلك طريقة على ما ترى خالية من أنواع التشويق والترغيب، ولا تتفق هي وطبائع الأطفال في شيء؛ لذلك عول المعلمون على السياط والعصي في حمل تلاميذهم على الانتباه والإقبال على الدرس، ولقد غالوا في ذلك حتى أصبح اسم المعلم عند الروم يدعو إلى الذهن معاني الخوف والرعب، ويذكر بصنوف الإرهاب والتعذيب. ولو أنك قرات كتب الآداب اللاتينية، لم تكد ترى فيها اسمًا من أسماء المعلمين غير مشفوع بصفة من صفات الخشونة والغلظة. وإن تجاوزت كتب الآداب إلى النظر في الصور والنقوش، تمثل لك المعلم في قسوته وظلمه، واعتبر ذلك بالصورة التي عثروا عليها في (هركلنيوم) فإنها تمثل غلامًا بائسًا يشده غلامان شديدان، والمعلم بينهما قائم يمثل دور الجلاد الذي ليس في قلبه شفقة ولا رحمة.

ولقد عاب كونتليان أكبر رجال التربية في ذلك العصر هذا النظام القاسي وقال: "أنا لا أرضى بالعقوبات البدنية، ولا أنصح باستخدامها

وسيلة من وسائل التعليم في المدارس على الرغم من أنها عادة موروثة، وعلى الرغم من أن شيخ الفلاسفة الرواقيين (كريسيبوس) لا يرى فيها بأسًا، فإنها عقوبات العبيد، وفيها للأطفال ذلة ومهانة. ومن جهة أخرى فإن الطفل إذا كان خسيس الطباع لا يؤثر فيه التوبيخ، ولا يردعه التأنيب، فإن العقوبات البدنية لا تزيده إلا تبلدًا وجمودًا، على أن الطفل إذا وجد بجانبه من يبصره بالواجب ويستميله دائمًا إلى العمل، لم تكن به حاجة إلى هذه العقوبات القاسية".

بقيت العقوبات البدنية طول أزمان التاريخ الرومي وعليها المعول في حمل الأطفال على الانتباه والجد في الدروس، ولكن نظامًا آخر أميل إلى اللين والرحمن قد وجد طريقه إلى المدارس في أيام أغسطس، حين أخذ المربون يستميلون الأطفال ويرغبونهم في العمل بالهدايا والمكافآت. وقد كانت هذه المكافآت في الكثير كتبًا، وكانت في بعض الأحيان أنواعًا من الحلوى، وصنوفًا من الكعك والرقاق.

كفاية معلميها ومنزلتهم في الناس:

مما تقدم لا يصعب علينا أن ندرك أن قيم معلمي المدارس الابتدائية بين الناس كانت حقيرة وضعية، ولا غرو، فقد كانوا عادة من طبقة العبيد والمعتقين، ولم يكونوا ليحتاجوا في مباشرة أعمالهم إلى ترخيص أو إلى كفايات خاصة، ولذلك كانوا يقنعون بالعطاء القليل والأجر الزهيد.

وقد سرت إلى الروم تلك العادة الإغريقية التي كانت تقضى بأن يخصص للطفل عبد يلازمه ليلًا ونهارًا، ويصحبه في ذهابه إلى المدرسة وعودته منها، ليشرف على عاداته وأخلاقه، وليحفظه من الزلل في سيره وسلوكه، ولكن الروم كانوا أشد عناية وأكثر حيطة من اليونان في اختيار هذا الرقيق وانتقائه، على الرغم من أنهم كانوا يختارونه عادة من المستضعفين الذين طعنوا في السن، أو قعدت بهم عاهات جسمية. وبينا كان الإغريق يسمون هذا الرقيق معلمًا أو مربيًا، كان الروم في أكثر الأحيان يسمونه حارسًا أو خادمًا، وقد كان من المألوف أن يكون هذا الحارس إغريقيًا ليتسنى له بجانب إشرافه على سلوك الطفل أن يعلمه مبادئ اللغة الإغريقية. كذلك كان من المألوف أن الحارس متى أتم واجبه وانتهى عمله، عتقه سيده وأطلقه حرًا.

أبنيتها وأوقات العمل فيها :

لم يعنِ الروم بإقامة أبنية خاصة بالتعليم على النحو الذي نألفه الآن، وإنما كانوا يتخذون مدارسهم الابتدائية في حجرة منعزلة من منزل، أو في ظلة أو صفة مسقوفة مفتحة الجوانب، وقد كانت هذه الأماكن على حقارتها، لا تجهز بشيء له قيمة من الآثار، ولا تعد بما يجب أن تعد به من الأدوات الدراسية. وقد كان التلاميذ فيها يجلسون على الأرض، وفي يد كل منهم لوح مسند إلى ركبته.

كان اليوم المدرسي في هذه المدارس طويلًا يمتد من شروق الشمس إلى غروبها، من غير أن تتخلله فترات للراحة يستجم فيها الذهن المكدود، أو يستعاد فيها النشاط المفقود، اللهم إلا فترة قصيرة يقضيها التلاميذ في الغداء. ومن حسن الحظ أن المعلمين لم يكونوا ليكلفوا الأطال استذكار شيء من الدروس في منازلهم، وأن أيام العطلة كانت كثيرة، فقد كانوا يشتغلون ثمانية أيام ويستريحون اليوم التاسع. وكانوا ينقطعون عن العمل في الأعياد والمواسم، وفي اليوم الذي تقام فيه سوق المدينة. وفوق ذلك كانوا ينقطعون مددًا طويلة في فصل الصيف، وفي القطاف وأوقات الحصاد.

(٢) المدارس الثانوية

لا جدال في أن هذه المدارس إغريقية الأصل، أنشأها الإغريق في البلاد الرومية لنشر اللغة والآداب والمقاصد الإغريقية، وقد كان القائمون بالتعليم فيها طائفة من النحاة المتأدبين الذين لهم قدم راسخة في العلم، وإطلاع واسع في الآداب. ولا ريب في أنهم كانوا يفضلون رجال التعليم في المدارس الابتدائية، ويفوقونهم في العلم والفضل والمنزلة بين الناس.

وغني عن البيان أن تعليم الآداب في هذه المدارس كان أرقى وأعلى منه في المدارس الابتدائية، غير أنه ليس من السهل أن نعين الغاية التي كانت تنتهي إليها دراسة الآداب في المدارس الابتدائية، أو المبدأ الذي كانت تبتدئ عنده هذه الدراسة في المدارس الثانوية. يدل على ذلك أن المدرسة التي أنشأها (اسبوريوس كارفليوس) سنة ٢٣٠ ق.م لم تكن فيما

يغلب على الظن مدرسة ثانوية، ولكنها مع ذلك ذهبت في دراسة الآداب إلى مدى أبعد مما كان مألوفًا في المدارس الابتدائية.

وقد كانت هذه المدارس على نوعين، مدارس إغريقية تعلم اللغة والآداب الإغريقية، ومدارس لاتينية تعلم اللغة والآداب اللاتينية. وقد كان الغلمان يذهبون إلى هذه وتلك، ويتعلمون اللغتين، غير أن منهم من كان يبتدى باللغة الإغريقية، ومنهم من كان يبتدئ باللاتينية. ويفضل كونتليان البداية بالأولى، وقد ذكر لذلك أسبابًا سيأتي بيانها في ترجمة حياته.

موادها الدراسية وكفاية المعلمين فيها:

كان رئيس كل مدرسة يضع منهاج الدراسة في مدرسته بنفسه، من غير أن تتدخل الحكومة في عمله، أو تعترض عليه في شئ، وعلى الرغم من ذلك فإن مناهج هذه المدارس كادت تكون متماثلة، وذلك لأن معلميها لم يخلُ أمرهم من أن يكونوا إغريقًا أو تلاميذ إغريق، أو ممن درسوا مناهج أقرها الإغريق ورضوا عنها.

ولما كانت هذه المدارس ترمي إلى تذليل اللغة وإقدار التلاميذ على التعبير الصحيح شفويًا وتحريريًا، لم تخرج مناهجها عن دراسة قواعد اللغة وحذق الآداب الإغريقية واللاتينية. وقد كانت دراسة قواعد اللغة أشمل وأعم مما نعهده الآن في مدارسنا، كانت تشمل دراسة النحو والصرف والعروض وعلم الاشتقاق ومخارج الحروف، كما كانت تشمل تمرين التلاميذ في الإنشاء وشرح الجمل والتراكيب. وقد كانت الطريقة المسلوكة في أخذ

الغلمان بالآداب أن يقرأ معهم المعلم مختارات واسعة من الشعر والنثر مع الحرص على فهم المعاني والعناية بحسن الأداء، وأن يتبع ذلك بتمرينات تحريرية مختلفة، فيطلب إليهم مرة أن يشرحوا بعض فقرات قرأوها بعبارات من عند أنفسهم، موجزين في بعض المواطن ومطنبين في بعض. وتارة يدفع إليهم نبذًا من كتاب ويكلفهم نقده من الوجهتين اللفظية والمعنوية معًا. وتارة يختار لهم قطعة شعرية أو نثرية، ويرغب إليهم في التعليق عليها، بحيث يشمل تعليقهم شرح المفردات والتراكيب، وشرح ما احتوت عليه القطعة من الكنايات والإشارات إلى الخرافات الوثنية، والمعتقدات الدينية، والحوادث التاريخية. وقد كان المعلم فوق ذلك يعني كل العناية بتمرين تلاميذه على التعبير الصحيح، والنطق الفصيح، وقرض الشعر.

ومن هنا يظهر أن المعلم في المدارس الثانوية لا بد أن يكون كثير المعارف واسع الاطلاع، حتى يستطيع أخذ تلاميذه بهذه التمرينات العالية. وفي هذا يقول كونتليان ما معناه: "لا يكفي في تدريس الآداب بهذه المدارس أن يقتصر المعلم على دراسة الشعراء، وإنما عليه أن يتناول كل صنوف الكتاب. ولا يكفي أن يدرس المعلم كتابًا أدبيًا من أجل مادته العلمية أو التاريخية فحسب، وإنما عليه أن يدرسه أيضًا من الوجهة اللغوية. ولن تكون دراسة قواعد اللغة تامة حتى تكون للمعلم دراية واسعة بالموسيقى، فإن لدراسة القواعد صلة متينة بالأوزان الشعرية، وصلة الأوزان الشعرية بالموسيقى معروفة معهودة. كذلك لا غنى للمعلم هنا عن علم الفلك، فإن الرجل الجاهل بالنجوم لا يستطيع أن يفهم الشهر، وذلك لأن الشعراء كثيرًا ما يستعملون بزوغ الكواكب وأفولها عند إرادة

التوقيت. ولا يسوغ أن يكون مدرس الآداب جاهلًا بالفلسفة، فإنك لا تكاد تجد كتابًا في الشعر إلا وهو مفعم بأفكار وآراء لها اتصال متين بمسائل الطبيعة ومباحث الكون. ومن جهة أخرى فإن (إمبيد وكليس) في الإغريقية، و(فارو) و(لوكرتيوس) في اللغة اللاتينية، قد علموا الناس الفلسفة من طريق الشعر".

الكتب المدرسية:

كان أكثر الكتب التي تختار للمطالعة ودراسة الآداب شعرية، وكانت مؤلفات هوميروس أكثرها شيوعًا وأعمها استعمالًا، لما اتفق لها من جمال المعاني وارتقاء الأساليب. بل وهذه مؤلفات (هسيود) فإنها لنزعاتها العملية ومباحثها الخلقية، قد استهوت نفوس الروح وحلت من قلوبهم في مكان رفيع. وهناك فوق ذلك مؤلفات أخرى كثيرة في الأقاصيص وسير الأبطال وفي الأناشيد والأغاني أطراها كونتليان، ونصح بقراءتها، وأدخلها في مناهج الدراسة.

أما الشعراء اللاتينيون فأولهم (فرجيل)، وقد كسبت مؤلفاته شهرة فائقة ودخلت في مناهج الدراسة بعد وفاته بقليل، وسرعان ما نافست شعر هوميروس وغلبته على مكانته في هذه المدارس. ولما جاء عهد الإمبراطورية رغب الناس عن الشعر القديم وانصرفت نفوسهم عنه، وأخذ الشعر الحديث ولا سيما شعر هوراس ولوكان واستاتيوس الذي يشغل مكانًا ذا بال في مناهج الدراسة الثانوية.

ولقد ظهر في اللغة اللاتينية منذ أزمان قديمة رسائل ومصنفات كثيرة في قواعد اللغة، وعلى الرغم من ذلك قفد مضت أزمان الجمهورية كلها ولم يظهر فيها كتاب في هذا الفن يصلح لاستعمال التلاميذ؛ ولذلك أخذ معلمو هذه المدارس يستعملون المصنفات الإغريقية الموضوعة في هذا الفن. وأول كتاب لاتيني صنف لتلاميذ المدارس في قواعد اللغة هو كتاب (يلامون) أستاذ كونتليان، ألفه في أوائل القرن الأول من العصر المسيحي. ثم ألفت بعد ذلك كتب أخرى كثيرة من نوعه.

توسيع مناهجها الدراسية:

في أواخر أزمان الجمهورية مال الناس إلى إطالة زمن الدراسة في المدارس الثانوية وتوسيع مناهجها بإضافة شيء كثير من مناهج المدارس العالية إليها. ومن أكبر مظاهر هذا التوسيع أن أخذ معلمو المدارس الثانوية يمرنون تلاميذهم على إعداد المقالات والخطب الوصفية والخلقية وإلقائها في المحافل والمجامع، وذلك بأن يختار المعلم من مأثور الشعراء أو الكتاب المشهورين حكمة أو جملة تصلح أن تكون عنوان موضوع إنشائي، ثم يكلف التلاميذ أن يكتبوا في معناها مقالًا مسهبًا، فإذا كتبوه كلفهم حفظه وإلقاءه على صورة خطابية. وقد عاب كونتليان هذا النظام بأنه شغل التلاميذ بالخطابة قبل أن يظهر فيهم الاستعداد الكافي لها، وأنه جعلهم فوق ذلك يغفلون تمرين أنفسهم في اللغة والآداب، حبًا في التظاهر بمظاهر مبتسرة لم يحن الوقت لها بعد.

ولكن على الرغم من ذلك كانت مقالات التلاميذ وخطبهم مكللة بشيء من النجاح. وقد كان السر في هذا النجاح أن التلاميذ ساروا في إعداد خطبهم ومقالاتهم على طريقة مرسومة ذات ست خطوات، نذكرها لك مفصلة فيما يأتي:

١) إطراء الشاعر أو الكاتب الذي اقتبس عنوان الموضوع من كلامه.
٢) التوسع في الفكرة التي يتضمنها الموضوع.
٣) شرح الأصول العامة التي تستند إليها الفكرة، وتأييد هذه الأصول بالبراهين.
٤) الموازنة بين الفكرة وما يماثلها أو يناقضها من أفكار الشعراء والكتاب الآخرين.
٥) الاستشهاد بالحوادث التاريخية والمأثور من النظم والنثر.
٦) الاختتام بنصيحة عملية نافعة في الموضوع.

علوم وفنون أخرى في المدارس الثانوية:

تضمنت مناهج الدراسة الثانوية علومًا وفنونًا أخرى أخذها الروم عن الإغريق وأكسبوها صبغة عملية، فدرسوا الحساب للانتفاع به في متاجرهم ومزارعهم وأعمالهم الدنيوية، والهندسة لاستخدامها في أعمال المساحة وزرع الأرض، والفلك ليستطيعوا به توقيت الحوادث وحساب السنين والأيام، ومبادئ وصف الأرض لأغراض عملية أيضًا. كذلك درسوا الموسيقى لتعويد آذانهم الأوزان الشعرية، والاستعانة بذلك على حسن

الإيقاع وجوده الإلقاء في الخطابة، وللانتفاع بها في ترتيل الأناشيد والأغاني الدينية، ولم تكن لتدرس على أن تكون صناعة، أو وسيله للنبوغ في استعمال المعازف والمزاهر.

وقد استمر الروم زمنًا طويلًا وهم لا يعنون بالألعاب والتمرينات الرياضية؛ لأنهم كانوا يزعمون أنها مدعاة إلى البطالة ومدرجة إلى فساد الأخلاق، وأن فيها إسرافًا في وقت الإنسان وإنهاكًا لقوته. وبقي حالهم كذلك حتى إلى أزمان (نيرون)، ولكنهم فيما بعد أدخلوا في مناهج الدراسة بعض تمرينات بدنية كان الغرض منها حفظ الصحة وتقوية الأبدان، وقد اختاروا هذه التمرينات بحيث تفيد في إعداد الشبان لأعمال القتال، وكان الروم يأنفون من الرقص ويعدونه من الأعمال التي لا تليق بشرف الإنسان، حتى لقد قال شيشيرون: "لا يقبل على الرقص إلا السكارى والمعتوهون". وعلى الرغم من ذلك فقد تعلق به بعض الشبان، ورأوا فيه نوعًا من أنواع التمرينات البدنية النافعة في تحسين خلق الإنسان وتعديل قامته.

ومما تقدم نرى أن جميع العلوم والفنون التي كانت تدرس بالمدارس الثانوية ما عدا الآداب والقواعد، كانت تدرس دراسة سطحية ولأغراض عملية محضة.

طرقها في التعليم والنظام:

كان واجب التلميذ ينحصر في الاستماع والإصغاء إلى المعلم، من غير أن يكلف إعمال فكره في استنباط المعاني واستخراج القواعد، ومن غير أن يحرك عقله في كشف أسرار الدرس بنفسه. وكان مجمل هذه الطريقة أن يقرأ المعلم بعض فقرات من الكتاب، ثم يقرؤها التلميذ من بعده، حتى إذا انتهيا من القراءة، أخذ المعلم يشرح المعاني، وأخذ التلميذ يقيد في دفتره معنى كل كلمة على حسب ما يسمع من معلمه من غير تبديل أو تغيير. وكان المعلم يشرح جميع الحوادث والكنايات التي تعرض في الكتاب، ويتبع ذلك بنقد مادة الكتاب وأسلوبه، غير أن الشرح والنقد كانا تافهين قليلي القيمة.

ولما كان الحفظ عماد هذه الطريقة وقوامها، لم تكن لتشوق المتعلمين أو ترغبهم في الإقبال على الدرس، فلا غرابة إذن أن لجأ المعلمون هنا إلى ما لجأ ليه معلمو المدارس الابتدائية، من قسوة النظام وحمل التلاميذ على التعليم بالشدة والعنف.

أبنيتها وأجهزتها:

كانت المدارس الثانوية في مبانيها وأجهزتها تفوق المدارس الابتدائية وتفضلها كثيرًا. وقد كانت العادة أن تتخذ هذه المدارس في صفف فسيحة ملحقة بالأبنية الكبيرة، بحيث يكون لها أبواب تفتح في شوارع المدينة. وكان للتلاميذ في كل مدرسة مقاعد مستطيلة يجلسون عليها، وللمعلم

منصة عالية ممتازة يجلس فوقها. وقد كانت جدران هذه المدارس تزدان بأنواع الصور والنقوش، ولا سيما صور الشعراء والكتاب، وصور الحوادث التاريخية والخرافات الوثنية.

(٣) مدارس البيان

في الوقت الذي غزا فيه الروم بلاد الإغريق، ظهر نوع من أنواع التعليم في البلاد الرومية، وأخذ يفشو في أنحائها تدريجيًا؛ ذلك هو التعليم الذي جاءت به مدارس البلاغة والبيان، وكان خاتمة الأعمال التي تمت لصبغ التربية الرومية بالصبغة الإغريقية.

لاقى هذا التعليم في بدء أمره من الصعاب والعقبات ما حال دون سرعة نموه وانتشاره. قال سوتونيوس: "إن فن البلاغة لم ينتشر بين الناس في روما إلا في عصر متأخر جدًا، وقد لاقى في أول أمره معارضة قوية شديدة كادت تقضي عليه، ولكيلا أترك في نفسك شكًا من هذا أسوق إليك حكم مجلس الشيوخ وقضاءهم فيه، وكذلك قرار المفتشين في شأنه"، ثم ساق ذلك القضاء الذي أصدره مجلس الشيوخ سنة ١٦١ ق.م، وأقصوا به جميع الفلاسفة ورجال البيان الإغريقيين. وساق أيضًا ذلك القرار الذي أعلنه المفتشون سنة ٩٢ ق.م، وأظهروا فيه سخطهم على مدارس البيان اللاتينية وعدم رضاهم عن أعمالها.

جاء فن البلاغة إلى روما على ما يظهر في غضون القرن الثاني قبل الميلاد، ثم ظهر للناس تدريجيًا أنه فن نافع يليق بالشرفاء والسراة أن

يتعلموه، فأقبل عليه كثير من الشبان معتقدين أنه سبيل القدرة على الدفاع، وطريق الوصول إلى الشهرة والصيت البعيد. وقد كانت جميع مدارسه في أول نشاته بهذه البلاد إغريقية محضة، وفي غضون القرن الأول قبل الميلاد، ظهرت له مدارس لاتينية كثيرة، غير أن هذه كانت أقل من الأولى في جودة التمرين وحسن التعليم. وقد بقيت هذه المدارس بنوعيها سائرة في طريق التقدم على الرغم من المعارضة الشديدة والصعاب التي أقيمت في طريقها.

على أنها لم تنتشر بين الناس انتشارًا واسعًا إلا في أزمان الإمبراطورية، أما قبل ذلك فلم ينتفع بها إلا أفراد الأسر العريقة في المجد، ولم يشدد أزرها في الغالب إلا الذين كانوا يبغون ظهورًا في ميادين الخطابة والسياسة.

موادها وأساليبها الدراسية:

كانت هذه المدارس تعد طلابها ليكونوا خطباء مفوهين، ومداره قادرين، وكانت روح الحرفة أظهر في أغراضها منه في أغراض المدارس الثانوية. وإذا تدبرنا ما ذكره شيشيرون وكونتليان في أوصاف الخطيب وتفصيل أعماله، حكمنا على الفور بأن مناهج هذه المدارس لم تكن بحال من الأحوال قاصرة أو ناقصة، فقد ذهب كلاهما إلى أن الخطيب لا يليق به أن يقصر نفسه على الدفاع في المحاكم عند الخصومات، وإنما يجب عليه أن يشترك في جميع مظاهر الحياة وأعمالها العامة، وذهبا فوق ذلك إلى أن الرجل لا يكون خطيبًا حتى يكون طلق اللسان، حسن البيان، جم

المعارف، ملمًا بالشرائع وحوادث التاريخ، خبيرًا بالمشاعر والعواطف الإنسانية، قادرًا على إثارتها أو كسر حدتها على حسب ما يشتهي ويريد. كذلك يجب أن يكون الخطيب صادق الحكم، سريع الحفظ والذكر، قويم الخلق، حازمًا فيلسوفًا.

إذا كانت هذه هي صفات الخطيب عند الروم، فلا غرو أن كانت مدارسهم الخاصة بتخريج الخطباء واسعة المناهج راقية التعليم. كانت هذه المدارس فوق ما تزود به طلابها من المعارف الخاصة بأساليب الخطابة وطرق إلقائها، تفيدهم معارف أخرى واسعة في اللغة والآداب والعلوم، وتثقف عقولهم بأصول الحكمة ومبادئ الفلسفة، ولا سيما الفلسفة الرواقية السامية. وعلى الإجمال كان طلاب هذه المدارس يدرسون جميع ما كان معروفًا في ذلك الوقت باسم العلوم العقلية السبعة، وهي قواعد اللغة والبيان والمنطق والموسيقى والحساب والهندسة والفلك، ولكنهم كانوا يدرسونها من وجهة عملية محضة كما هو المنتظر في هذه البلاد.

أما الأساليب والطرق التي كانت متبعة في تعليم الخطابة في هذه المدارس، فمن السهل على الإنسان أن يستنبطها مما كتبه شيشيرون في رسائله ومؤلفاته، ويظهر مما ذكره هناك أن الطلبة كانوا يمرنون في المبدأ على إلقاء مقالات قصيرة في موضوعات خلقية أو سياسية، وأنهم في كثير من الأحيان كانوا يراضون على الخطابات الجدلية التي يتجاذب موضوع الخطابة فيها خطيبان، كل منهما يتخذ لنفسه وجهة مناقضة لوجهة صاحبه، فإذا كان الموضوع نقد سياسة معينة مثلًا، أقام أحدهما البراهين

والأدلة على خلوها من النقص ونفعها للبلاد، وبرهن الآخر على فسادها وقصورها وضررها الذي يلحق الأفراد والجماعات. فإذا ساروا في هذه التمرينات شوطًا، وبلغوا فيها غاية، انتقلوا إلى تمرينات خطابية أخرى أرقى وأصعب، وهنا يتناولون ثلاثة أنواع راقية من الخطابة.

أولهما الخطابة التأملية، وهى التي يطلب فيها من الخطيب أن يشرح الخطة الحازمة التي يجب إتباعها في ظروف وأحوال معينة تذكر له.

وثانيها الخطابة القضائية، وهي التي يمثل فيها الخطيب دور المدره حين يدفع عن موكله أمام القضاء، سواء أكان الموكل جانيًا أم مجنيًا عليه.

وثالثها خطابات المدح والقدح، وهي التي ينبرى فيها الخطيب لمدح شخص معين أو ذمه.

وكان الطالب في هذه المدارس يكلف إعداد خطبته قبل إلقائها، ويطلب إليه أن يعني كل العناية بجميع العوامل التي تهيئ له النجاح فيها. ومن هذه العوامل ما يأتي:

١) مادة الخطابة.
٢) ترتيب الخطابة وتقسيمها إلى المراتب الآتية:
أ- المقدمة التي يسوقها لتنبيه أفكار السامعين وتشويقهم إلى موضوع الخطابة.
ب- تقرير القضية التي هي موضوع الخطابة.

ج- إقامة الأدلة والبراهين الكافية على صحة ما يقرره ويدعيه.

د- بسط الموضوع وحله وبيان شعبه.

هـ- دفع الآراء المخالفة بالحجة والبرهان.

٣) إلقاء الخطابة بالوقار المشوب بالدعة واللطف.

هذا وقد كان الغلمان يذهبون إلى هذه المدارس في نحو السادسة عشرة من أعمارهم حين يخلعون أردية الطفولة ويستبدلون بها أردية الرجولة. أما مدة الدراسة فيها فقد كانت تختلف باختلاف كفايات الطلاب وأختلاف المدارس ذواتها. على أنها كانت في العادة لا تزيد على سنتين أو ثلاث.

(٤) الجامعات

إذا أتم الغلام الرومي دراسته في مدارس البيان السالفة الذكر، وكان طموحًا لا يقنع بهذه الغاية، رحل إلى جامعة أثينا أو الإسكندرية أو رودس، أو غيرها من الجامعات الإغريقية، لاستكمال ما تنزع إليه نفسه من أنواع التهذيب.

كانت الجامعات كلها في مبدأ الأمر في البلاد الإغريقية، ولما كثرت رحلة الشبان إليها، أسس الروم جامعة عظيمة في روما. وبعد ذلك بقليل انتشرت الجامعات في جميع أرجاء المملكة الرومية شرقًا وغربًا، غير أن

الشرق بفضل نفوذ الإغريق كان حظه من هذه الجامعات أوفى وأتم. ومن الجامعات التي اشتهرت في الممتلكات الغربية، جامعة مرسليا ذات الشأن العظيم والذكر البعيد.

ويرجع أصل كثير من هذه الجامعات إلى دور الكتب التي قامت في مبدأ الأمر على المؤلفات القيمة التي حملها الروم معهم من بلاد الإغريق وآسيا الصغرى بين غنائمهم الحربية، والتي نمت بعد ذلك بما أضيف إليها من الكتب، حين زهت الآداب اللاتينية، ووصلت الحضارة الرومية إلى أقصى غاياتها. وإليك مثلًا جامعة روما، فإن أصلها دار الكتب التي أسسها الإمبراطور فيسازيان في معبد السلم حوالي سنة ٧٥ بعد الميلاد، وقد تعهدها بعد ذلك بنصف قرن الإمبراطور هدريان، فبنى لها بناء فخمًا، وأضاف إلى معلميها عددًا كبيرًا، وأسماها الأثنيوم. كانت الدراسة في هذه الجامعات مقصوة في أول الأمر على العلوم العقلية السبعة، ولا سيما قواعد اللغة وفن البيان، ولم يمضِ على ذلك غير قليل حتى أضيف إلى مناهجها القانون والطب وفن البناء وعلم الآلات. أما الفلسفة النظرية والبحوث العلمية، فلم يكن لها شيء من الحظ في هذه المعاهد.

تربية البنات

بعد انقضاء العصر الأول من عصور الدولة الرومية، تمتع النساء بقسط وافر من الحرية، ونصيب عظيم من التثقيف والتهذيب. فقد كان الروم يساوون بين المرء وزوجه، ويدعون الزوج أم الأسرة، كما كانوا يدعون

الرجل أبا الأسرة، وكانت المراة عندهم سيدة في دارها، تسيطر على الإماء، وتوزع بينهن الأعمال المنزلية الشاقة من طحن وعجن وخبز، وتشتغل هي بالنساجة والحياكة وتدبير شئون البيت. ولم تكن كالمرأة اليونانية تعيش في معزل عن الرجال، وإنما كانت تختلط بهم، فتأكل مع زوجها على مائدة واحدة، وتستقبل زائريها، وتغدو إلى أسواق المدينة، وتغشى المسارح والمحافل ودور القضاء.

كذلك كانت تربية المرأة في روما أرقى وأتم منها في أثينا، فهناك من الدلائل ما لا يدع محلًا للشك في أن البنات كن يذهبن إلى المدارس الابتدائية التي يذهب إليها الصبيان، ولكن النساء لم يكن لهن أن يختلطن بالرجال في دور العلم ومعاهد التعليم. ومن أرادت منهن أن تستكمل معارفها بعد الانتهاء من المدارس الابتدائية، ابتغت ذلك عند معلمين خاصين يعلمونها في المنزل، أو انتظرت إلى ما بعد الزواج فأخذت عن بعلها ما تبغيه من علم وأدب.

ومن أكبر الدعاة إلى تهذيب المرأة الرومية، (موسونيوس) الفيلسوف الذائع الصيت، فقد كتب جملة رسائل في التربية، دعا فيها إلى العناية بتثقيف المرأة، وأوجب مساواتها بالرجل في التربية والتعليم، مستندًا في ذلك إلى أن الفضائل التي يجب أن يتحلى بها الرجل، هي بعينها تلك الفضائل التي يجب أن تتحلى بها المرأة. ولما كانت الوسيلة الفذة في اكتساب هذه الفضائل هي التربية، لم يكن هناك بد من أن تكون هذه التربية متماثلة في الرجال والنساء على حد سواء. ولقد كان موسونيوس

حريصًا على أخذ النساء بالفلسفة، ومما يؤثر عنه في ذلك قوله: "إذا سألني سائل أي العلوم له أسمى المنازل في تربية المرأة وتهذيبها؟ قلت له في الجواب، إذا كان الرجل لا تكمل تربيته بغير دراسة الفلسفة فكذلك المرأة).

تنظيم التربية وتشجيع الحكومة إياها

انتشرت المدارس على اختلاف أنواعها انتشارًا واسعًا في أيام الإمبراطورية، حتى لم تبقَ مدينة من غير أن تكون لها مدرسة ثانوية خاصة بها. وعلى الرغم من ذلك لم يكن للروم ما يصح أن يسمى نظامًا مدرسيًا عامًا، إذ لم يكن هناك إشراف للحكومة على شيء من شئون التربية، ولم يكن تأسيس المدارس بأي حال من الأحوال إلزامًا، كما هو المألوف في كل الممالك التي لها نظم عامة في التربية. ولكنا إذا نظرنا من جهة أخرى إلى أن الحكومة الرومية في طور الإمبراطورية أخذت تدريجيًا تشجع التعليم، وتغدق الأموال على رجاله، وتطلب التدخل في بعض شئونه، أمكننا أن نقول إن نظام التربية في بلاد الروم قد تكون بعض التكون في ذلك الحين.

أما الطرق التي اتبعت في هذا التشجيع فقد كانت تختلف اختلافًا واسعًا باختلاف الأباطرة الذين تولوا حكم البلاد. فمنهم من عني بتأسيس المدارس وإقامة أبنيتها، ومنهم من وهب الأموال لصيانتها وحفظها، ومنهم من ساعد بدفع أجور طائفة من المعلمين، ومنهم من اختص بعض الأساتذة بأنواع من الرخص ومتعهم بكثير من الحقوق والمتع، ومنهم من

أجرى الرواتب على النابغين من التلاميذ. وهذا يوليوس قيصر، ذلك الذي غزا البلاد وأخضع العباد وأراد إنشاء إمبراطورية عالمية، فإنه خول جميع المعلمين الغرباء حق انتخاب النواب، وسوى في ذلك بين من كان منهم في البلاد الرومية فعلًا وبين من يحضرها منهم فيما بعد. وهذا أوغسطس فإنه حين نفى جميع الغرباء من روما، استثنى من بينهم المعلمين. وقد كان الإمبراطور فسبازيان (٧٠-٧٩م) أول من شجع التربية وأعانها بالمال إعانة حقيقية، فقد أجرى على أستاذي البلاغة في روما رواتب من الخزانة العامة، ولم يفرق في ذلك بين أستاذ الروم وأستاذ الإغريق. ولعل كونتليان كان أول من انتفع بهذه المنح.

بقي تشجيع التربية والتعليم قويًا في روما في جميع أزمان القرن الثاني بعد الميلاد، فسار فيه (هدريان) (١١٧-١٣٨م) بقدم ثابتة، واتبع فيه سنة أسلافه. ولما جاء (أنطونينوس بيوس) (١٣٨-١٦١م) أفسح في دائرته وخطا فيه خطوات واسعة، فلم يجعله مقصورًا على مدارس رومافحسب، بل عم به مدارس الأقاليم أيضًا، وشمل ببره رجال التعليم هنا وهناك، فمنحهم رواتب معينة، واختص فوق ذلك فئة من النحاة والفلاسفة ومعلمي البلاغة في كل حاضرة وكل مدينة بأنواع من المتع والحقوق المختلفة، فأعفاها من الضرائب المحلية والضرائب العامة معًا، وأقالها من الخدمة العسكرية والاشتراك في إطعام الجنود، وقد كانت هذه الفئة تختلف قلة وكثرة، باختلاف اتساع الحاضرة أو المدينة التي تسكنها وتشتغل بالتعليم فيها.

امتدت معاضدة التربية أيضًا إلى زمن متأخر جدًا، فقد عني به كثير من الأباطرة حتى في أواخر أزمان الإمبراطورية. ففي عهد الإمبراطور (ألكسندر سيفيروس) (٢٢٢-٢٣٥م) أنشئعدد كبير من المدارس، وأجريت رواتب كثيرة على طائفة عظيمة من التلاميذ. وقد أصدر (قنسطنطين) (٣٠٦-٣٣٧م) أحكامًا ثلاثة زاد بها حقوق المعلمين، ووسع فيها ما لهم من أنواع المتع والحقوق. وذهب (جراتيان) في تشجيع التربية وشد أزرها إلى أبعد من ذلك، فإنه أمر أن يعطى جميع معلمي القواعد والبلاغة في القصبات السبع عشرة الغالية رواتب من الخزانة العامة تماثل رواتبهم التي كانوا يقتضونها من الحكومات المحلية. ثم جاء من بعده (تيودوسيوس)، فنهض بصناعة التعليم، وأعلى مكانتها بين الصناعات، ووصل بالخطباء والمعلمين إلى أسمى ما يتوقون إليه من مراتب المجد ومظاهر الشرف، فمنح النابهين والنابغين منهم رتبة الكونت.

هكذا وصل تشجيع أباطرة الروم للتربية إلى أبعد الغايات، ولكنه جر معه كثيرًا من المثالب والمعايب، فقد استمال كثيرًا من المعلمين وأغراهم بإنشاء المدارس وإقامة المعاهد، حبًا في توفير المال وكسب الحقوق، لا رغبة في إنهاض التربية وترقية التعليم. ولما كان من المصلحة العامة أن تحارب هذه النزعة السيئة، قضى الإمبراطور تيودوسيوس سنة ٤٢٥ بعد الميلاد أن حق تأسيس المدارس وقف على الإمبراطور وحده، لا يشاركه فيه مشارك، وأن كل من تعدى على حقه في ذلك، واجترأ على بناء مدرسة أيًا كان نوعها، نال نصيبه من العقاب موفورًا. وبهذه الوسائل خضعت

إدارة المدارس لسيطرة الحكومة خضوعًا تامًا، وبهذا أيضًا تم وضع الأساس الأول في نظام التربية العام لأول مرة في التاريخ.

انحطاط التربية

من قبل أن تسيطر الحكومة على شئون التربية، أو تتدخل في إدارة المدارس وأعمالها، كانت علة الهرم قد أخذت تظهر في الدولة، وبدأ الفساد يسري في جميع أحوالها وشئونها، فاضطرب حبل السياسة، واستبد الأباطرة، وثقلت كواهل الأهلين بالضرائب والمكوس الفادحة، وانتشرت الرشوة والمحاباة في أعمال الحكومة، وانغمس الناس في الملاذّ والشهوات، وفسدت الأخلاق والآداب. وقد اختلت تبعًا لذلك شئون التربية وساءت أحوالها، فأخذت في التدهور والانحطاط، وسرت إليها عوامل الضعف والفساد، فبعد أن كانت التربية عامة شائعة ينهل ويعل منها الغني والفقير، والشريف والوضيع على حد سواء، أصبحت الآن خاصة بالإشراف والأغنياء، لا تعدوهم إلى الفقراء وأوساط الناس؛ وذلك لأن الناس كانوا يطلبون العلم ويقبلون على التربية لأحد أمرين: إما للانتظام في سلك مجلس الشيوخ، وإما لالتماس الشهرة والمناصب العالية من طريق النبوغ في الخطابة التي كانت تعلم في مدارس البيان. أما الأول فلم يعد للفقراء وأوساط الناس حظ فيه، لأن المجلس أصبح وقفًا على خاصة الإمبراطور والمقربين إليه، أو على الأغنياء أصحاب الثروة ورءوس الأموال، وأما الثاني فقد مضت أزمانه وانسدت مسالكه، حين سيطر الإمبراطور على جميع أعمال الحكومة، وأدار بنفسه جميع شئون القضاء.

ومن وجوه الانحطاط الذي حدث في التربية أيضًا ما نال مواد الدراسة ومناهجها من النقص والضعف. فقد ذهبت الفلسفة والشريعة مع جملة من مناهج الدراسة، وقلت العناية بدراسة الآداب وقواعد اللغة، وهما الفنان اللذان أعلى من شأنهما كونتليان، ودعا إلى دراستهما دراسة وافية متقنة، وقد أصبحت مؤلفات فرجيل وحدها هي كل ما يدرسه الطلاب في الآداب. على أن دراسة هذه المؤلفات ما كانت لتعدو شرح العبارات وحل الجمل وإعرابها، إلى شيء من العناية بتقدير ما حوته من جمال الأساليب وقوة التراكيب.

أضف إلى ذلك أن التعليم أصبح صوريًا قليل النفع والقيمة. وإليك فن البيان، فإنه لم يبقَ لتعليمه أغراض عملية، ولم يعد له ارتباط بشئون الحياة وأحوالها الخارجية، وقد أصبح الطلاب لا يبغون من وراء تعلمه سوى التظاهر والتباهي بما يعرضونه فوق المسارح العامة، وفي المحافل الخاصة من طلاقة اللسان، وبلاغة المنطق، والعلم الواسع بمفردات اللغة.

وعلى الرغم من أن النحاة ورجال البيان لم يفقدوا إلى الآن شيئًا مما كان لهم من سمو المكانة وعلو المنزلة بين الناس، فقد أصبحوا يقنعون بالمظاهر الكاذبة، ويكتفون بعرض معارفهم وإظهار بلاغتهم عند الفرص السانحة. وقد أخذ جماعة من هؤلاء يطوفون في البلاد، وينتقلون من مكان إلى مكان، يخطبون ويحاضرون، ولكنهم كانوا يقصدون بذلك اللهو والتسلية، أكثر مما كانوا يقصدون إلى التعليم. وكان الناس يهرعون إليهم

من كل مكان ليستمعوا إلى خطبهم وأقوالهم، كما يهرع الناس في هذه الآونة للاستماع إلى المغنين، أو الوعاظ والخطباء المشهورين.

كان معلمو البيان إبان نهضة التربية في البلاد الرومية يعنون كل العناية بالتعليم الحقيقي، ومباحثة الشبان في الموضوعات العلمية والأدبية والسياسية، أما الآن فقد أصبح همهم مقصورًا على أغراض لغوية تافهة لا تتعدى تنميق العبارات، وتزويق الجمل، واختيار اللفظ الرائع، والكلام البليغ، وما إلى ذلك من المظاهر والسخافات اللفظية التي لا تفيد في حياة ولا معاد.

هكذا تدهورت التربية الرومية، ودب الفساد فيها من جميع جهاتها ومناحيها، ولم يمضِ عليها بعد ذلك غير قليل حتى أصبحت أثرًا بعد عين. ذلك أن التربية المسيحية أخذت تمتزج بها، وتغالبها شيئًا فشيئًا حتى تم لها الغلبة والسلطان، ففي أوائل القرن الخامس بعد الميلاد سادت التربية الكنسية بانتشار مدارس الرهبان والمدارس الأسقفية، ولم يكد القرن السادس ينتصف، حتى كان للأديار السلطان المطلق، والنفوذ الشامل على جميع أعمال التربية في البلاد. وبذلك ظهر العهد المعروف بعهد العصور المتوسطة في أكمل مظاهره وأتم حالاته.

تأثير التربية والحضارة الروميتين في أحوال العالم

كان للتربية والحضارة الروميتين أثر خالد في تاريخ العالم وتقديم حضارته. ويرجع السر في ذلك إلى أن الروم كانوا بفطرتهم عمليين نفخوا روحهم العملية في الأخيلة البديعة، والمبادئ النظرية السامية، التي جادت بها العقول الإغريقية من قديم. وذلك أنهم لما هجروا طرقهم التقليدية الأولى في تربية الأطفال والغلمان، واعتنقوا نظم الإغريق ومبادئهم في التربية، لم يرقهم ما كانت عليه هذه المبادئ والنظم من الصيغة الخيالية النظرية، فتناولوها بشيء من التعديل والتغيير. وبفضل ما أوتوه من الفطر العملية، هيئوا لها الوسائل والوسائط التي خرجت بها من دائرة الخيال والنظر، إلى دائرة التنفيذ والعمل. فالفلسفة الإغريقية الخاصة بمناحي العقل الإنساني وإدراك معاني الجمال، والآراء اليهودية المتعلقة بمبادئ الأخلاق وأصول الدين، قد صبغها الروم جميعها صبغة عملية، ووضعوا لها من النظم والأساليب ما صيرها من أكبر العوامل في تقديم الحضارة وإسعاد بني الإنسان.

وقد أخذ الروم فكرة اليونان الخاصة بإنشاء حكومة تحالفية تضم جميع المدن الإغريقية تحت لوائها، فتوسعوا فيها وخلقوا منها حكومة إمبراطورية عالمية واسعة النطاق، وهذبوا لذلك نظامًا بديعًا سهل إخراج هذه الفكرة بصورتها البديعة الواسعة إلى حيز الوجود. وقد بقيت هذه الفكرة ذات أثر فعال في جميع ما تلا من القرون والأحقاب، وليس أدل على ذلك من أن هذا النظام التحالفي الواسع النطاق، كان مطمح آمال

كثير من الملوك العظام، ولا سيما (شرلمان) و(أتو) و(نابليون). على أن رائحة هذا النظام قد بقيت تشتم في القاب قياصرة الروس والألمان حتى إلى عهد قريب جدًا.

وما قيل في السياسة يقال مثله في التشريع، فقد وضع فلاسفة اليونان مبادئ في القضاء والتشريع، نقلها عنهم الروم، وأدخلوا فيها من التعديل والتغيير ما شاءوا، ثم جعلوا منها تشريعًا عمليًا، ونظامًا قضائيًا بديعًا، هو أساس كل نظام قضائي حازم، وأصل كل حضارة راقية في أوقاتنا الحاضرة.

كذلك بفضل ما فطر عليه الروم من المهارة في التنظيم والقدرة على الترتيب، أصبح المذهب الديني المبغض إلى الناس في ذلك الحين، ذا نظم بديعة وأحكام سديدة صار بها أعظم مذهب يدين به الناس في جميع أرجاء المعمور، وهكذا قدر للمسيحية بفضل العقول الرومية أن تخلص البلاد من ضلال الهمجية، وتخرج بها من ظلمات الجهل إلى نور اليقين.

فإذا صح أن العالم مدين لليهود بأسمى المبادئ الخلقية والدينية، ولليونان بأرقى الآراء الفلسفية والفنية، فإنه لا شك مدين للروم بوضع النظم وإعادة الأساليب التي هيأت للناس طرق الانتفاع العملي بهذه المبادئ والآراء السامية.

وعلى الرغم مما أصاب الروم في أواخر أيامهم من الانحلال السياسي والاقتصادي، وما منوا به من التدهور العظيم في التربية والأخلاق، لا تزال مبادئهم العالية باقية، ونظمهم الاجتماعية ماثلة، يمجدها التاريخ في كل حين وآن.

رجال التربية عند الروم

تناول كثير من كتاب الروم مسائل التربية وموضوعات التعليم، وأفاضوا في تفصيل أغراضها وبيان أساليبها، ومن هؤلاء شيشيرون وهوراس وجوفينال وسنكا وكونتليان وسوتونيوس ومركوس أوريليوس، وغيرهم كثير. وإنا مترجمون لبعض هؤلاء تراجم مختصرة، نشرح فيها مبادئهم الخاصة في التربية وطرائقهم التي ارتضوها في التعليم.

شيشيرون (١٠٦-٤٣ ق.م)

فيلسوف من أكبر الفلاسفة المعروفين، وخطيب من أبلغ الخطباء المفوهين، امتزجت فيه التربيتان الرومية والإغريقية، وتضافرتا على تكوين أخلاقه وتثقيف مداركه، وغذته كلتاهما بأرقى المعارف والآداب المعروفة في عصره.

منشؤه ومرباه:

ولد سنة ١٠٦ ق.م من أبوين عريقين في المجد، وقضى دور طفولته في أرقى المدارس الرومية، حيث قام بتربيته وتهذيبه رجال من أكفأ المربين الذين أنجبتهم روما في ذلك الحين. وقد كانت العادة المألوفة بين الطبقات العالية في روما أن يرحل الغلمان والشبان المتعلمون إلى الممالك الأجنبية لاستكمال علومهم ومعارفهم واستتمام ما بدءوه من أنواع التثقيف والتهذيب، فجرى شيشيرون على هذه السنة، ورحل إلى أثينا ومصر وآسيا

الصغرى وجهات أخرى كثيرة، واخذ عن أكبر رجال العلم والأدب الأثينيين،وتخرج في الشريعة والفلسفة والآداب، وتوفر على دراسة البيان فحذقه ونبغ فيه أعظم نبوغ، درسه في رودس مع أبولونيوس أحد البلغاء المشهورين، وأقدر الخطباء المفلقين في زمنه.

سأله أبولونيوس هذا ذات مرة أن يخطب الناس باللغة الإغريقية في موضوع اقترحه عليه، فلبى مسرعًا، وخطب جمهورًا كبيرًا، وما كاد يتم خطبته حتى ضج الناس ضجيج الاستحسان، وأقلبوا عليه يهنئونه ويطرون بلاغته وحسن بيانه. أما أبولونيوس فقد جلله الهم والاكتئاب، وبعد سكتة طويلة عميقة، رفع بصره إلى شيشيرون وقال بلهجة الآسف المحزون: "أهنيك وأطري بلاغتك ياشيشيرون، ولكني أرثي لهذه البلاد وأندب حظها المنكود، فإني أرى البيان وهو البقية الباقية من آثار مجدها السابق، سيذهب عنها وينتقل بك إلى حاضرة الروم".

ولما عاد شيشيرون إلى روما اشتغل بالمحاماة، وكان أكثر عمله خاصًابالدفاع عن الأشراف والنبلاء وذوي المناصب الرفيعة المتهمين برشوة أو خيانة أو غصب، أو غير ذلك من الجرائم وكبائر الذنوب. وقد ألقى في هذه المواقف أبلغ ما أثر عنه من الخطب التي سار بذكرها الركبان، ثم أخذ يتدرج بعد ذلك في مراتب الدولة، حتى بلغ منصب القنصلية، أسمى المناصب السياسية في البلاد الرومية في ذلك الحين. وفي هذا المنصب الرفيع الشأن أظهر من الكفاية والإخلاص والأمانة وحب الوطن ما ملك به قلوب الناس، حتى سموه جميعًا أبا الشعب.

عاش شيشيرون في عصر كله فساد واضطراب وخيانة وفجور، ولكنه عاش حياته مخلصًا في وطنيته، عادلًا في سياسته، أمينًا في سره وجهره، حرًا في عمله وتفكيره. أما عظمته العقلية فقد قل فيها فورسيث: "إنها عظمة أزرت بعظمة كل إنسان عاش في عصره".

نعم كانت له معايب معدودة، وكفى المرء نبلًا أن تعد معايبه. كان كثير الزهو بعلمه، كثير التردد في أمره، ضعيف العزم، تعوزه الشجاعة والإقدام، ولكنه بجانب هذا كان طاهرًا نقيًا صريحًا في عصر كله خبث ودهاء، وكان قلبه عامرًا بحب الوطن، على حين كان الناس يتسابقون إلى خيانة الأوطان.

مقتله:

في أيام أنطنيوس عم الفساد واشتدت الفوضى، فقام شيشيرون وألقى خطبه الشهيرة التي عاب فيها سياسة البلاد، وعرض فيها بزوج أنطنيوس، وتنبأ بمصير الدولة، وسيرها في طريق الاضمحلال والخراب. ولما أحس أن أنطنيوس حقد عليه وقضى بإعدامه، حاول الفرار من البلاد الإيطالية، ولكن الجواسيس تعقبوه فأدركوه وقتلوه، ثم حملوا رأسه ويديه إلى روما، وأهدوها إلى أنطنيوس، ففرح بها وأرسلها من فوره إلى زوجه فولفيا، وكانت حاقدة عليه.

قال فورسيث: "أخذت فولفيا الرأس النبيل وألقته في حجرها، ثم أخذت تخاطبه مخاطبة الشامت الغاضب، وترميه بقوارص الكلم، وتكيل له

ألفاظ الشتم واللعن، كأنما تخاطب حيًا، ثم أدخلت يدها في فيه، وأخرجت لسانه الذي طالما عرض بجرائمها وأعمالها الشائنة، وانتزعت دبوسًا من شعرها وأخذ تشوكه وتخزه، وهي في أشد حالات الثوران النسوي، ولما أحست أنها شفت نفسها وأبردت غلتها، ألقت به إلى الأرض، فأخذه الحراس وسمروه هو واليدين في المكان الذي طالما خطب فيه الجماهير، ونال فيه الذكر الرفيع والصيت البعيد".

آراؤه ومذاهبه في التربية:

لم يشتغل شيشيرون بصناعة التعليم جميع حياته، ولكنه نال مكانه في تاريخ التربية بفضل ما بثه في رسائله ومؤلفاته من الآراء الحكيمة والأفكار السديدة الخاصة بالتربية والتعليم. ولقد كانت مذاهبه في عقوبة الأطفال من الحزم والسداد بحيث يدهش لها الإنسان، ويعجب كيف خطرت لمثله في ذلك الزمن السحيق الذي عاش فيه، وإلى القارئ مجمل آرائه في موضوع العقوبات:

١) لا يسوغ للمربي أن يلجأ إلى العقوبة البدنية إلا إذا لم تنجح في الطفل أية وسيلة أخرى من وسائل التأديب.
٢) يجب ألا تكون العقوبة بحيث تذل نفس الطفل أو تمس كرامته.
٣) لا يسوغ للمعلم وهو في ثورة الغضب أن يعاقب تلميذه.

سنكا

يعني رجال التربية بدراسة تاريخ سنكا من أجل أمرين: أولهما ما تضمنته رسائله ومؤلفاته من الآراء الناضجة في أصول التربية والتعليم، وثانيهما أنه تولى تربية الطاغية الملحد، والعاهل المستبد، الإمبراطور (نيرون). كان عمر هذا الطاغية حين قام سنكا على تربيته إحدى عشرة سنة، وكانت خلائقه الشاذة وطبائعه الفاسدة الشريرة قد تكونت بعض التكون، فلم يقوَ سنكا على علاجه، ولم يرَ حيلة في تقويم أخلاقه، ولم يفلح في استئصال شيء من عادات الشر وطباع السوء التي ملكت قياده، وكان لها أسوأ الآثار وأبشع النتائج في أيام رجولته. اعتلى نيرون عرش الإمبراطورية، فاستمر على محبة أستاذه واحترامه زمنًا طويلًا، وبقي يستشيره ويستنصحه فيشئون الدولة بضع سنوات، واستكتبه كثيرًا من الرسائل والوثائق والفتاوى الرسمية، وكان سنكا يراعي فيما يكتب هوى مليكه وميوله، وإن كان في ذلك انحراف عن جادة الحق، وحيدة عن طريق الصواب. كتب له مرة يسوغ قتل الأم، ويلتمس لذلك المخارج والوجوه، حين رآه قد تورط في هذه الخطيئة وقتل أمه الرءوم، فكان ذلك من أعظم العوامل التي لوثت اسم سنكا في التاريخ، وجللته بشيء من الخزي والعار. ومن عرف طبائعه وخلائقه، لم يعجب كيف صدر مثل ذلك عنه، فقد كان ضعيف الإرادة، خائر العزيمة، لا ثبات ولا إقدام ولا حزم. ولعل هذا كان سر خيبته وفشله في تهذيب تلميذه نيرون، فقد نشأ هذا الوليد نزاعًا إلى الشر، ميالًا إلى السفك، تواقا إلى أمره أن أحرق

مدينة روما، ووقف يوم إحراقها يشهد لهيب النيران يندلع بين المساكن، ويلتهم الأرواح، وهو جذل مبتهج كأنما يشهد واقعة تمثل فوق مسرح من مسارح التمثيل.

ليس بعجيب أن نرى نيرون بعد قليل قد تنكر لأستاذه، فسئم عشرته ومل صحبته، وقضى عليه بالإعدام، ولكن سنكا لم يصبر حتى ينفذ فيه القضاء الجائر، فقد بخع نفسه، ومات ميتة تتفق هي ومبادئه الرواقية في الفلسفة، وكان ذلك سنة ٦٥ بعد الميلاد.

كان سنكا أسلس أهل زمانه أسلوبًا، وأحسنهم خطبة وبيانًا، وأقدرهم جدلًا ودفاعًا، وكانت له في الأخلاق آراء سديدة تتفق هي ومطالب العصور الحديثة، وفي كثير من مؤلفاته روح دينية قوية، تلائم روح الدين المسيحي، حتى لقد يظن قارئ رسائله أن للمسيح الذي كان يعاصره ويعيش في زمنه تأثيرًا قويًا في عقله وتفكيره.

آراؤه ومذاهبه في التربية :

تتلخص آراؤه ومذاهبه في التربية وأصول التعليم فيما يلي:

١) يجب أن تكون عقوبة الطفل خفيفة معقولة.

٢) الإنسان مطبوع على الشر، وعلى التربية أن تصلح ما في طبيعته من ميول الشر والفساد.

٣) على المربي أن يدرس غرائز الأطفال وطبائعهم، وأن يعالج كل طفل بما يلائم طبائعه الخاصة به.

٤) لا يسوغ للمربي أن يتملق تلميذه أو أن يمتدحه بما ليس فيه، وإنما عليه أن يعوده الصراحة والصدق والحياء واحترام من هم أكبر منه سنًا.

٥) يجب أن تكون بيئة الطفل بحيث تزيد في إحساسه بكرامة نفسه، وأن تكون جميع الأمثلة التي تعرض عليه بحيث يكون لها الأثر الصالح في تهذيب أخلاقه وتقويم وطبائعه.

٦) يجب أن يقتصر في تعليم الطفل على علوم قليلة؛ ليتعود الإتقان ويألف الطريقة الصحيحة النافعة في التحصيل.

٧) الألعاب الرياضية النظامية نافعة ومفيدة إذا اعتدل المربي في أخذ الغلمان بها، أما إذا غلا وأفرط فإنها تتعب العقول، وتحول بينها وبين الاستعداد الصحيح لمدارسة العلوم.

٨) عمل المعلم من أشرف الأعمال وأعظمها خطرًا، والمعلم المخلص الماهر يستحق من الإجلال والاحترام ما يستحقه الأب الشفيق الرحيم.

كونتليان (٣٥-٩٥م)

هو أعظم رجال الروم أثرًا في إنهاض التربية وترقية شئون التعليم. ولد في كالاحرا من أعمال أسبانيا سنة ٣٥ بعد الميلاد، وانتقل إلى روما ليتربى وينشأ هناك، حيث بحار العلم زاخرة، وأسواق الآداب نافقة، فأكب على

التحصيل ودرس الفلسفة والخطابة وفنون البلاغة. ولما صلبت قناته وكملت أداته، اختار الاشتغال بالمحاماة والدفع عن الخصوم في أماكن الخصومات ومواقف القضاء، ونال في ذلك شهرة عظيمة، ولكنه بعد قليل صدف عن هذه الصناعة لضعف ميله إليها، وقلة رغبته فيها، واشتغل بصناعة التعليم، فأسس مدرسة في روما، وأدارها إدارة ناجحة عشرين سنة كاملة. وكان تلاميذها جميعًا من أولاد الأشراف والنبلاء، ومن بينهم حفدة أخي الإمبراطور دومتيان، ولا غرو، فقد كانت أرقى مدرسة في روما في ذلك الحين.

رأى الإمبراطور فسبازيان ما وصل إليه كونتليان من النبوغ في صناعته، والنجاح في إدارة معهده، فغمره بأنواع العطف وصنوف التشريف، ومن ذلك أنه جعل له راتبًا من خزانة الدولة، ودعاه أستاذ الخطابة، فكان بذلك أول معلم في تاريخ الحضارة عاضدته الحكومة بالمال، وشرفته بألقاب التكريم.

ولما بلغ كونتليان من العمر خمسين سنة ترك المدرسة وهجر الاشتغال بالتعليم، وأكب على التصنيف والتأليف. ومن مؤلفاته القيمة كتاب أصول الخطابة،الذي ضمنه آراءه ومذاهبه في التربية، ورسم فيه خطته الوافية في تهذيب الأحداث والناشئين، ويعد كتابه هذا أعظم كتاب في التربية خلفته لنا عصور التاريخ القديمة.

آراؤه ومذاهبه في التربية:

١) يجب أن يعني كل العناية باختيار مراضع الأطفال، بحيث يكن كريمات الأخلاق حميدات الطباع، يحسن اللغة ويجدن البيان؛ فإنهن يتعهدن الأحداث في أول أدوار الطفولة، وهو ذلك الدور الذي تكون فيه طبيعة الحدث سهلة الانفعال، شديدة التأثر بما يعرض في دائرة حسه؛ ولذلك يجب ألا يعرض عليه في هذا العهد إلا ما هو حسن وجميل.

٢) يجب أن يكون المعلم على جانب كبير من الكفاية والاقتدار، وأن يكون قويم الأخلاق مرضي الفعال.

٣) يجب ألا تؤجل البداية في تربية الطفل حتى يبلغ السابعة من عمره، كما كانت العادة جارية بذلك، وإنما الواجب أن تبتدئ التربية من أول يوم في حياة الطفل.

٤) يجب أن يبتدئ الطفل بدراسة اللغة اليونانية؛ فإن اللغة اللاتينية تأتي بنفسها قسرًا وبطريق التقليد والمحاكاة، ولكن يجب ألا يتأخر أخذ الأطفال باللغة الوطنية كثيرًا، وإلا ساءت لهجاتهم، وفسدت ألسنتهم، وصعب عليهم النطق الصحيح بلغة البلاد.

٥) يجب أن يتعلم الأطفال أسماء الحروف وأشكالها في وقت واحد، وأن يستخدم المعلمون اللعب وجميع المبتدعات الممكنة التي تساعد في تسهيل تعليمها. وقد اقترح كونتليان أن تصنع من العاج نماذج للحروف يلعب بها الأطفال، ويستعينون بها على تعرف أشكالها.

٦) يجب أن يبتدئ الأطفال تعلم الكتابة بإجراء أقلامهم على آثار حروف تنقش لهم في الخشب أو تحفر على ألواح من الشمع، وأن ينتقلوا من ذلك إلى تقليد النماذج التي تكتب لهم، ويجب أن تكون هذه النماذج مكونة من نصائح ووصايا في الأخلاق والآداب؛ لتنطبع في نفس الطفل ويتأثر بها من الصغر.

٧) يجب أن يسير المعلم مع الأطفال في دروس المطالعة على مهل، وألا ينتقل بهم من جزء إلى ما بعده حتى يكونوا قد أتقنوا الجزء الأول كل الإتقان.

٨) يجب ألا يدخر المعلمون وسعًا في استخدام اللعب ووسائل اللهو، والانتفاع بها في أغراض التربية والتعليم.

٩) يجب أن تتخذ الحيطة الكافية حتى لا ينشأ الأحداث كارهين التعليم منصرفين بنفوسهم عنه.

١٠) يجب على المعلم ألا يقسو على التلاميذ، وألا تختلف معاييره في تقييم أفعالهم، فيقول إنه راضٍ عنها قانع بها الآن، ثم يأتي وقت يذمها ولا يقبل أمثالها من التلاميذ.

١١) على المربي أن يدرس طبائع تلاميذه وخواص عقولهم، وما خلق فيهم من أنواع الاستعداد والكفايات، كلًا على حدة، حتى يستطيع أن يأخذ كل تلميذ بما يلائمه من أنواع العلاج وطرائق التهذيب.

١٢) التربية المدرسية العامة خير من التربية الإفرادية في المنزل، فإن الأولى لا يتعرض فيها الطفل لكثير من الشرور والأخطار كما

يتعرض في الثانية. ومن هذه الشرور الأثرة وحب الترف واعتياد البذخ وقلة الرغبة في التعليم. وفوق ذلك فإن الفرص التي تتاح في المدرسة لتقويم أخلاق الطفل واستمالته إلى الدرس والتحصيل لا يتاح مثلها في المنزل، فعشرة التلاميذ، واتخاذ الأصحاب، والمنافسات العلمية، والأمثلة الصالحة الكثيرة في الأخلاق، كلها وسائل ذات بال في تهذيب النفوس وتثقيف العقول، ولا مكان لها إلا المدارس ومعاهد التعليم.

١٣) العقوبات البدنية غير سائغة، فإنها عقوبات العبيد، ولا تليق بمن ولدتهم أمهاتهم أحرارًا. وقد تقدم لنا ذكر ذلك في غير هذا المكان.

١٤) إذا انتقل التلميذ إلى المدارس الثانوية وجب عليه أن يدرس النحو والصرف والإنشاء والموسيقى والهندسة وعلم النجوم والآداب، ويجب أن تبذل العناية الكافية في قراءة كتب الآداب اليونانية واللاتينية قراءة صحيحة، وأن تنقد معانيها وأساليبها نقدًا صحيحًا حازمًا، وأن تشرح كناياتها وجميع ما يعرض فيها من الإشارات إلى الحوادث التاريخية أو الخرافات الوثنية.

١٥) الخطابة أرقى درجات التربية والتهذيب.

الباب الرابع

العرب

هي تلك الأمة القديمة التي كانت تسكن جزيرة العرب في الطرف الغربي من آسيا، وينقسم تاريخهم ببعثة النبي (ﷺ) إلى عصرين: أولهما العصر الجاهلي، ويراد به تاريخ العرب من أول نشأتهم إلى ظهور الإسلام، وثانيهما العصر الإسلامي، ويراد به تاريخهم بعد الإسلام في جزيرتهم، وكذلك في الأقاليم التي افتتحوها وأقاموا فيها ممالكهم العظيمة. وتاريخ العرب في العصر الجاهلي مشوب باللبس والغموض. وقد تهيبته أقلام الكاتبين، وتحاشته جهابذة المؤرخين، وما من أحد حاول التأليف فيه من أهل التحقيق إلا رجع عنه من منتصف الطريق أو أوائله. وإذ كان هذا أمر تاريخ العرب العام قبل الإسلام، فلا غرابة أن كان تاريخ التربية عندهم أشد التباسًا وأعظم غموضًا. على أنا لا نعرف أحدًا تصدى للتأليف في موضوع التربية عند العرب الجاهليين، أو كتب في ذلك شيئًا يقضي حاجة في النفس أو يشفي غلة في الفؤاد. ولذلك فإنا لا نستطيع هنا إلا أن نصور للقارئ حال التربية في ذلك العصر تصويرًا إجماليًا، يوقفه على قليل مما تجب معرفته في ذلك الباب.

تقسيم العرب الجاهليين:

ينقسم العرب الجاهليون قسمين بدو وحضر. أما البدو فأقوام رحل يقطنون بيوت الشعر، ويعيشون من ماشيتهم، فيتغذون بلحومها وألبانها، ويتخذون من أصوافها وأوبارها أثاثًا ومتاعًا، ويسكنون السهول، ويتوغلون في القفار، وينتجعون الأراضي النضرة، ويهرعون إلى مجاري المياه. وأما الحضر فقد كانت لهم مدن عظيمة، وكان لهم ملوك وأقيال، فتحوا البلاد وأوغلوا في الأرض واستولوا على كثير من أقطارها شرقًا وغربًا، وكانت لهم قوانين موضوعة وشرائع مسنونة وعلوم وفنون مدونة في الكتب ومدارس ومعاهد للتربية والتعليم.

ولما كانت التربية عند أهل البوادي من العرب الجاهليين، تختلف في نظمها وطرائقها عنها عند أهل الحضر منهم، رأينا أن نعالج كلًّا على حدة، ولنبدأ بأولاها.

التربية عند عرب البدو الجاهليين

أغراضها:

كانت التربية عندهم ترمي إلى أغراض متنوعة، منها إعداد النشء لتحصيل ما هو ضروري لحفظ الحياة، فكان الغلام يتمرن على أعمال آبائه ليسلك طريقهم في كسب العيش وتحصيل اللباس واتخاذ المسكن، وليقتدر على مدافعة الأعداء ومنازلة الوحوش. كذلك كان من أغراض

التربية عندهم بث العادات الفاضلة وغرس الخلال الطاهرة التي اشتهر بها العرب منذ القدم.

نظمها وموادها:

كانت الأسرة أهم وسائل التربية، وقد تشاركها في ذلك العشيرة التي تجمع أفرادها أواصر النسب وروابط القرابة والتي تعد صورة مكبرة للأسرة، فكان الطفل يأخذ عن أسرته أو عشيرته طرقها الخاصة في كسب القوت وتحصيل اللباس واتخاذ المسكن، ويتعرف منها أساليب الدفاع وطرق الإغارة على الأعداء، وفنون الأعمال والصناعات التي كانت لها. وهذه الصناعات وإن لم تبلغ في بابها شأوًا بعيدًا كثيرة متنوعة، منها الصيد والقنص وإعداد آلات الحرب وعمل الآنية ودبغ الجلود وغزل الصوف وحياكة الملابس وتربية الماشية، وغيرها كثير. كذلك كانت الأسرة والعشيرة أهم الوسائل في تحصيل الأخلاق الفاضلة، فقد كان الأحداث يأخذون عن آبائهم وأبطال عشيرتهم أخلاق الشجاعة والإقدام، ويتعلمون منهم الكرم والوفاء والمروءة والنجدة والغيرة، وغيرها من الشيم الفاضلة التي اشتهر بها العرب وعرفوا بها بين الأمم.

أما العلوم والمعارف فقد كان لهم في كثير منها قدم راسخة، فقد نبغوا في الشعر والخطابة وعلم الأنساب وعلم وصف الأرض، ووصلوا إلى غايات بعيدة في علوم النجوم والطب والأنواء ومهاب الرياح، والكهانة والعيافة والقيافة والزجر والفراسة.

حذق العرب هذه العلوم والمعارف من غير أن يتلقوها في المدارس أو يقرءوها في الصحف؛ لأنهم كانوا في جملتهم أميين لا يقرءون ولا يكتبون، وإنما استفادوها بالتجارب والاستنباط والاقتباس من الأمم المجاورة، وقد تجمعت في حوافظهم وتنوقلت في أعقابهم بالرواية والسماع.

طرقها وأساليبها:

لم يكن للعرب البدو الجاهليين طرق موضوعة ولا أساليب محدودة في تربية النشء وتثقيفه، وإنما كان الأحداث يأخذون ما يصل إليهم من الآداب والخلاق والمعارف بالتقليد والمحاكاة، أو بما يسمعونه من النصائح والعظات التي يلقيها الآباء والأمهات، وذوو العقول الراجحة من الأقارب ورؤساء العشائر، أو بما يتدبرونه في الشعر الحسن من المعاني السامية والفكر المبتكرة والأخيلة الدقيقة.

كان الحدث يخالط أبويه وذوي قرابته وأهل عشيرته جميعًا، ويلحظ ما كان لهم من الآداب والعادات في حلهم وترحالهم، وطعامهم وشرابهم، وجدهم وهزلهم، وحربهم وسلمهم، وفي كل وجه من وجوه أعمالهم، فينبعث إلى محاكاتهم والاقتداء بهم، وما هي إلا سنوات قليلة حتى تنتقل إليه طباعهم وتصدر عنه أعمالهم بطريق العادة.

أما العظات والنصائح التي كان الآباء والأمهات وذوو القرابة يسدونها إلى الأطفال، فما كان أكثرها وأبلغ تأثيرها، وما كان أنفق سوقها عند العرب الجاهليين. كانت الأم تجلس إلى ولدها فتلقي عليه من المواعظ

والنصائح ما يبصره بطريق الحياة ويحبب إليه الفضيلة. وكان الأب يجمع بنيه، وينثر عليهم من عظاته ويقص عليهم من تجاربه ما يمهد لهم طرق الهداية والرشاد. وكذلك كان للأخوة الراشدين والأعمام والأخوال النابهين أعمال كثيرة من هذا النوع في تأديب الأحداث والأطفال. من ذلك أن أعرابية رأت ابنها وقد أزمع السفر، فأرادت ألا يفارقها حتى تزوده بشيء من النصائح الغالية والحكم العالية، قالت:

"أي بني، اجلس أمنحك وصيتي وبالله توفيقك، فإن الوصية أجدى عليك من كثير عقلك. أي بني، إياك والنميمة؛ فإنها تزرع الضغينة وتفرق بين المحبين. إياك والتعرض للعيوب فتتخذ غرضًا، وخليق ألا يثبت الغرض على كثرة السهام، وقلما اعتورت السهام غرضًا إلا كلمته حتى يهي ما اشتد من قوته. وإياك والجود بدينك، والبخل بمالك. وإذا هززت فاهزز كريمًا يلن لهزتك، ولا تهزز اللئيم فإنه صخرة لا يتفجر ماؤها. ومثل لنفسك مثال ما استحسنت من غيرك فاعمل به، وما استقبحت من غيرك فاجتنبه، فإن المرء لا يرى عيب نفسه".

وأوصى أعرابي ابنه فقال: "ابذل المودة الصادقة تستفد إخوانًا وتتخذ أعوانًا؛ فإن العداوة موجودة عتيدة، والصداقة مستعذرة بعيدة. جنب كرامتك اللئام؛ فإنهم إن أحسنت إليهم لم يشكروا، وإن نزلت شديدة لم يصبروا".

معاهدها:

لما كانت أعمال الحياة وفنونها في ذلك العصر وعند هذا الجيل من الناس سهلة ساذجة، كان من السهل على النشء أن يحصلها بالمحاكاة، والاشتراك في الأعمال التي يقوم بها آباؤه ومن هم أكبر منه سنًا من أهله وذوي قرابته. ولذلك لم تكن هناك حاجة إلى مدارس أو معاهد للتعليم على نحو ما هو معروف عند الأمم الراقية المتقدمة في الحضارة. على أنه لا يصح إطلاق القول في ذلك إطلاقًا، فقد كان للعرب الجاهليين أسواق ومجالس آداب تشبه في كثير من الوجوه الأندية اللغوية والمجامع العلمية التي للأم المتمدينة في العصور الحاضرة. أما مجالس الآداب فكانوا يعقدونها لمناشدة الأشعار ومبادلة الأخبار والبحث في بعض الشئون العامة، وكانوا يسمونها الأندية، ومنها نادي قريش. وأما الأسواق فقد كانت أمكنة يجتمع فيها الناس في أوقات معينة للبيع والشراء، وكان العرب يحضرونها بما عندهم من المآثر والمفاخر، فينشدون الشعر ويلقون الخطب ويتحاكمون إلى قضاة نصبوا أنفسهم لنقد الشعر وبيان غثه من سمينه؛ فكانت لذلك من أكبر الوسائل في شحذ الذهن وترقية الفكر وتهذيب اللغة. فلا غرو أن كانت من أكبر معاهد التربية العالية عند العرب. ومن أشهر هذه الأسواق عكاظ قرب الطائف، ومجنة بالقرب من مكة، وذي المجاز على فرسخ من عرفة. وما أشبه هذه الأسواق بمعاهد التربية البدنية اليونانية التي تقدم ذكرها، وهي أبنية كان اليونان يجتمعون فيها للألعاب، ويذهب إليها فلاسفتهم وعلماؤهم وأدباؤهم، فيغتنمون فرصة اجتماعهم هناك

فيتباحثون ويتناظرون ويتنافرون، كما كان العرب يفعلون في عكاظ وغيرها من الأسواق.

المرأة العربية البدوية في الجاهلية:

كان للمرأة العربية في الجاهلية من علو المنزلة وسمو المكانة وجميل الأخلاق ونبيل الصفات، ما للرجل من وفرة عقل وحصافة رأي وصفاء ذهن وطيب أخلاق وآداب. كانت موضع الكرامة والإجلال يأتمر الرجل بأمرها وينزل في الحادثات على حكمها. وكانت تستشار في أمر زواجها، وتترك لها الحرية في اختيار بعلها، وقل أن غلبت امرأة من نساء العرب على أمرها في شأن تزويجها، ولهم في ذلك أقوال مأثورة وأحاديث مشهورة يرجع إليها في كتب الآداب والأخبار.

أما التربية فكان حظ المرأة منها وافرًا. كانت تتعلم الشعر والخطابة وكثيرًا من الأعمال والفنون التي يجيدها الرجال، وكانت فوق ذلك تتعلم تدبير المنازلوإعداد المطاعم، ورعي الماشية وهنء الإبل وغزل الصوف، والضرب على المعازف من دفوف وطبول ومزاهر، وكانت تتعلم أسو الجروح في أوقات الحروب، على نحو ما يفعل نساء الإفرنج في هذه الأيام.

كانت الأم العربية تعد بنتها لتكون زوجة صالحة ترعى حقوق زوجها، ولتكون في المستقبل أما تحسن تربية الأطفال وتهذيبهم، فكثيرًا ما كانت الأم تختلي ببنتها ليلة زفافها فتبصرها بحقوق الأزواج، وتسدي إليها

من النصائح ما يساعدها على أن تكون خير زوجة وخير أم. وفي كتب الأخبار من هذه الوصايا شيء كثير مستفيض.

نعم قد اشتمل تاريخ المرأة في الجاهلية على وصمتين من أكبر الوصمات، ذلك ما كان فاشيًا بين العرب من سبي النساء ووأد البنات. أما السبي فقد كان من عادتهم فيه أنهم إذا خرجوا لقتال عدو أعقبوا صفوفهم بنسائهم وذوات أرحامهم؛ حملًا لأنفسهم على الصبر والثبات، وقد يغلبهم العدو فيخترق صفوفهم حتى يصل إلى نسائهم، فيأخذهن سبايا ويسوقهن إلى بيته، فيحتكم فيهن ليكون ذلك إذلالًا للمغلوب وإلصاقًا للعار به.

وأما الوأد فقد كان من أمرهم فيه أن العربي إذا ولدت له وليدة، حزن واغتم وأصر لها الشر والسوء، ثم تركها حتى إذا كانت سداسية حفر لها بئرًا في الصحراء، ثم قال لأمها طيبيها وزينيها حتى أذهب بها إلى أحمائها، ثم أخذها وسار بها حتى إذا بلغ البئر التي حفرها، قال لها انظرى فيها: فإذا نظرت، دفعها من خلفها وهال عليها التراب، ثم قفل راجعًا يجلله الحزن والاكتئاب. كانوا يفعلون هذا المنكر ويأتون هذا الإثم لمزيد غيرتهم، وخوفًا من العار الذي قد يلحق بهم من أجلهن، ومنهم من كان يأتيه خشية الإنفاق وخوف الفقر. ومما يجب التنبيه عليه هنا أن الوأد لم يكن من العادات الفاشية بين العرب، حتى يعم عاره جميع هذا الجيل المعروف بالشهامة والمروءة والعزة وكرم الأخلاق، وإنما اختصت به قبائل قليلة قست قلوبها، فتردت في غوايتها وصدت عن سواء السبيل.

عرب الحضر الجاهليون

هم أمم كثيرة مختلفة منها البائدة ومنها الباقية، ولكثير منها سلطان واسع ومدنية راقية: ملوك وآطام وقصور وقلاع وبروج، ومدارس للتعليم والتهذيب.

وليس من الحزم في مثل هذا الكتاب أن نفصل أحوال التربية عند كل أمة من هذه الأمم، فإن ذلك لا ينتج إلا ذكر نظم متشابهة وشئون متماثلة، وإنما الأجدر الاقتصار على ذكر حال التربية في أمة واحدة لتكون مثالًا لها عند الأمم الباقية. ولنختر لهذا التمثيل أعظم الأمم شأنًا وأرسخها في المدنية قدمًا، تلك هي دولة العمالقة في العراق.

العمالقة في العراق

كان للعمالة في خارج بلاد العرب دولتان كبيرتان، إحداهما في العراق، والأخرى في مصر. والأولى منهما توافق ما يسميه المؤرخون الآن (بالدولة البابلية الأولى) أو (الدولة الحمورابية)، نسبة إلى (حمورابي) أعظم ملوكها وصاحب الشرائع القديمة المعروفة باسمه، فإن المحققين من المؤرخين يذهبون على أن هذه الدولة عربية صميمة، وإحدى قبائل العرب البائدة أو العرب العرباء.

حكم العمالقة في العراق نحو ثلاثة قرون ونصف (٢٦٤٠-٢٢٨١ ق.م). وكان عدد ملوكهم أحد عشر سادسهم (حمورابي)، وهو الذي بلغت

الدولة في عهده غاية مجدها ونهاية سلطانها. فتح بابل وغزا الآشوريين حتى أدخل بلادهم في طاعته، وسن من الشرائع والقوانين ما دل على أن هذه الدولة بلغت من الرقي والتقدم غاية ما وصلت إليها أمة من الأمم في هاتيك العصور.

نظامهم الاجتماعي:

كان العمالقة في العراق ثلاث طبقات: الأحرار والعبيد وطبقة بين هاتين هي طبقة الموالي، فالمولى عندهم أرقى من العبد وأحط من الحر، فله أن يقتني العبيد ويتزوج من الحرائر، ولكنه أمام القضاء أحط منزلة وأقل مؤاخذة من الحر، فإذا جنى أحد على آخر فكسر عظمه مثلًا، عوقب الجاني بكسر عظمه إن كان المجني عليه حرًا، فإن كان مولى كانت العقوبة منا من الفضة يدفعه غرامة، وإن كان عبدًا فنصف منا ليس غير.

نساؤهم:

كان للنساء عند العمالقة في العراق منزلة عالية ومكانة سامية، كن متمتعات بحريتهن واستقلالهن كنساء الأمم المتمدينة في هذا العصر، وكن مساويات للرجال في الحقوق، يشاركوهن في أعمال التجارة والصناعة والزراعة، ويزاولن المهن القلمية وينخرطن في خدمة الدواوين الحكومية.

وكان الزواج وثيق العرى عندهم لا يعتد به إلا بعقد كتابي، وكان للمرأة عند زوجها نصيب كبير من الإجلال. نعم كان للرجل أن يقتني الجواري ويتسرى، ولكن لا يقبل منه ذلك إلا إذا كانت زوجه عقيمًا، فهو يفعله ابتغاء النسل ليس غير.

علومهم ومعارفهم:

كانت معارف العمالقة في العراق غزيرة واسعة، وعلومهم كثيرة متنوعة، إلا أنها كانت عملية بحتة عمدتها التجارب، ويشوبها كثير من الأباطيل والخرافات.

فمن علومهم الهندسة العملية، دعتهم إليها البيئة التي كانوا فيها، وذلك أن مملكتهم كانت تغطى كل ربيع بما يأتي به دجلة والفرات من الغرين،الذي يخصب الأرض ويزيد في قوة إنباتها، فدفعهم ذلك إلى الأعمال الزراعية، وجرهم إلى الاشتغال بالهندسة في إرواء الأرض وإعدادها للزراعة، فعرفوا كيف يخزنون المياه ويحسنون توزيعها، وكيف يشقون الترع ويقيمون الجسور، إلى غير ذلك مما تستدعيه أعمال الفلاحة في البلاد التي تخترقها الأنهار العظيمة.

ومنها الحساب والهندسة وعلم الآلات، فقد كانت لهم طرق خاصة راقية في العد، ولهم مقاييس للأطوال والسطوح والمكاييل والموازين متخذين قبضة اليد وحدة لكل ذلك. كذلك كان لهم با ع طويل في علم النجوم، فقد رصدوا الكواكب وعينوا أماكنها، وعرفوا السيارات وبعض الثوابت، ورسموا الأبراج ومنازل الشمس والقمر، وحسبوا الكسوف والخسوف، إلى غير ذلك مما يدل على براعتهم في هذا العلم.

أما الطب فلم يصل عندهم إلى درجة راقية، ذلك لأنهم كانوا يعتقدون أن الأمراض والعلل جميعًا إنما تنشأ من مس الشياطين وملابسة

الجن، ولذلك كان عمادهم في التداوي والاستشفاء على أنواع من الشعوذة والعرافة، وصنوف مختلفة من الرقى والعزائم. نعم قد وصلوا بالمصادفة ومن غير تعمد إلى بعض أدوية ومعالجات حقيقية نافعة كانوا يستعملونها في كثير من الأحيان.

وأما الآداب فكان لها عندهم سوق نافقة وتجارة رائجة، وكانت عناية الناس بها شديدة. يدلك على ذلك ما عثر عليه المنقبون والباحثون حديثًا في آثار المدن وفي بطون الأرض من الصحف الصلصالية التي تعد بالآلاف، والرسائل المنقوشة على الأحجار والقراميد، وفيها الصكوك والعقود والمسائل الرياضية والنصوص التاريخية، وكذلك الأشعار والأناشيد والأدعية الدينية والأقاصيص والحكايات التي تبين آراءهم وعقائدهم في خلق العالم وبدء تكوينه. وقد عثر المنقبون أيضًا في أنقاض هذه المملكة القديمة على معجمات، وكتب للمطالعة وأخرى في قواعد اللغة، وعلى قراميد من الصلصال عليها دروس في الحساب والهجاء، وغير ذلك مما يدل على ما كان لهذه الأمة القديمة من العناية الفائقة بالتربية والتعليم.

التربية

أغراضها:

كانت التربية عند عمالقة العراق عملية محضة، ترمي إلى تخريج النشء في المهن والصناعات المختلفة كالهندسة والطب والبناء والنقش والنجارة وغيرها من المهن التي بها يكسب الإنسان رزقه، ويعيش في دنياه عيشة راضية سعيدة.

أما التربية الحرة التي ترمي إلى تحبيب العلم إلى النشء وترغيبهم فيه لذاته لا لفائدته العملية، فقد كانوا منصرفين عنها كل الانصراف.

نظمها ومعاهدها وموادها:

التربية هنا قسمان ابتدائية وعالية. أما الأولى، فلا يكاد المؤرخون يعرفون عن مدارسها شيئًا مذكورًا، ولكن مما لا ريب فيه أنها كانت فاشية منتشرة في أرجاء البلاد. وقد كشف الباحثون في آثار (زيبارا) أنقاض مدرسة لتعليم الأطفال، كان فيها قراميد عليها دروس للأحداث في الحساب والهجاء، ووجدوا فيها معجمات وكتبًا للمطالعة وقواعد اللغة. وأما التربية العالية، فقد كان لها مدارس ومعاهد متصلة بالمعابد، وكانت دور الكتب فوق ذلك موردًا عذبًا يرتشف منه الطامحون من طلاب العلم ورواده.

أما المواد الدراسية، فهناك ما يدل على أنها كانت تشمل طائفة كبيرة من العلوم والفنون كالهندسة العملية، والرياضة وعلم الفلك وعلم اللاهوت والعلوم الطبيعية المختلفة، والطب وفن العمارة والنقش والتصوير والأدب والتاريخ.

طرقها وأساليبها:

يظهر أن العمالقة في العراق كانوا يعتمدون في التدريس على الحفظ والتقليد، ومن طرائقهم في تعليم الخط أن المعلم يكتب بالململول نماذج على ألواح من الطين الطري ثم يجففها ويضعها للتلاميذ فيحاكونها في ألواحهم. وقد كانت الكتابة عندهم تصويرية ذات علامات مختلفة، كل علامة تمثل معنى من المعاني أو فكرة من الفكر. وقد عثر الباحثون على كثير من هذه الألواح أو القراميد في آثار (بابل). ولم تكن التربية العالية لتختلف عندهم في أسايبها وطرقها عن التربية الابتدائية، فقد كانت طريقتها لديهم الحفظ والتقليد أيضًا. وقد كان التعليم بنوعيه إفراديًا، فيختص المعلم كل تلميذ من تلاميذه بجزء من وقته، وحصة من عنايته. وقد كان المعلمون في المدارس الابتدائية كثيري العدد، إلا أن المؤرخين لا يعلمون شيئًا عن حقيقتهم، ولا يعرفون من أي طبقة هم، أما القائمون بالتعليم العالي فقد كانوا جميعًا من طبقة القساوسة والرهبان.

العرب في العصر الإسلامي

كان العرب في جاهليتهم قبائل متدابرة متقاطعة، ديدنهم شن الغارات، وإدراك الثارات. فلما جاء الإسلام جمع كلمتهم ولم شعثهم، وجعلهم يدًا واحدة على اختلاف أنسابهم ومواطنهم. وقد هداهم النبي(ﷺ) بالقرآن أحسن هداية، وقادهم هو وأصحابه من بعده إلى فتح المدائن وغزو الممالك، وكانوا في كل أعمالهم موفقين مظفرين، فصار لهم بذلك ملك كبير وسلطان عظيم.

علومهم ومعارفهم

كانت همم العرب في بداية الإسلام منصرفة إلى نشر دينهم وإنشاء دولتهم، ولم تكن لهم عناية تذكر بشيء من العلوم عدا القرآن، فإنه كان قوام الإسلام وأساسه، وفى تأييده تأييد الإسلام والجامعة الإسلامية. وقد انقضت أيام النبي(ﷺ) وأيام الخلفاء الراشدين من بعده، والهمم على حالها منصرفة عن العلوم وتدوينها، اللهم إلا ما كان من أمر كتابة المصحف.

جاء عصر بني أمية وقد انتشر الإسلام واتسعت الأمصار، وتفرق الصحابة في الأقطار، واختلط العرب بالأعاجم، ففسدت فيهم ملكة اللسان وفشا اللحن، وحدثت الفتن واختلفت الآراء، وكثرت الفتاوى في مسائل الدين، فاضطروا إلى تدوين شيء من العلوم يحفظون به لسانهم ودينهم، ولم يتعد ذلك قواعد النحو وبعض الأحاديث، وأقوال طائفة من فقهاء الصحابة في التفسير.

جرت ريح العلم هكذا رُخاءً في صدر الإسلام وعصر بني أمية، حتى إذا آلت الخلافة إلى بني العباس واستقر الملك فيهم، نهض خلفاؤهم إلى تشجيع العلم وحث الناس على تحصيله، وأخذوا يقربون العلماء ويبالغون في إكرامهم واحترامهم، فاشتد الإقبال على الدرس والتحصيل، وراجت بضاعة التدوين والتصنيف. ولم يقتصر الخلفاء على معاضدة العلوم الإسلامية بل شملوا بعنايتهم علوم الأمم المتحضرة الحديثة والقديمة؛ ولذلك أخذ المترجمون ينقلون إلى العربية علوم الآشوريين والبابليين والفينيقيين والمصريين والهند والفرس واليونان والروم، فذخرت بذلك بحور العلم، وكثرت فنونه كثرة يدهش لها الإنسان. ويجمل بنا في هذا المقام أن نذكر للقارئين طائفة من العلوم التي اشتغل بها العرب في الإسلام، ووصلوا فيها إلى غاية بعيدة.

العلوم اللسانية:

لما كثر اختلاط العرب بالأمم المختلفة من الأعاجم فسدت ملكة اللغة فيهم، وفشا اللحن في ألسنتهم، فخافوا على القرآن أن يستغلق فهمه ويصعب استنباط الدين منه، فوضعوا العلوم اللسانية التي تساعد على حفظ اللغة وبقاء القرآن مفهومًا، ومن هذه العلوم النحو والصرف ومتن اللغة والبلاغة بأقسامها، وجمعوا أخبار جاهليتهم وما روي عنها من الشعر والخطابة، وألفوا في ذلك الكتب والرسائل، فحفظوا بذلك لغتهم وأمنوا عليها الضياع والفساد.

العلوم الشرعية:

لم يكن اهتمام العرب بالعلوم اللسانية إلا وسيلة لتفهم القرآن واستنباط الشريعة منه. ومن هنا نرى أن عناية المسلمين بالعلوم الشرعية كانت تفوق عنايتهم بعلوم اللسان. وتشمل العلوم الشرعية علوم التفسير والقراءات والحديث والفقه وأصول الفقه والفرائض والجدل والكلام. وقد بذل المسلمون في هذه العلوم منتهى الجهد، ووصلوا فيها إلى غاية ليس وراءها مطمع لمستزيد، فصنفوا فيها ألوف الألوف من الكتب، ولم يذروا صغيرة من مسائل الدين والاعتقاد إلا بحثوا فيها بحثًا مستفيضًا حتى أصبحت الشريعة بفضل جهدهم بينة ظاهرة، لا لبس فيها ولا خفاء.

التاريخ:

نبغ العرب في التاريخ وافتنوا فيه أيما افتنان. فكتبوا في النِبا، وفي طبقات الرجال، وفي سير ملوك الفرس، وفي تاريخ الأمم والممالك، وقد خلفوا في كل فن من هذه الفنون كتبًا كثيرة قيمة، وأكثرها حسن العبارة بليغ الأسلوب. وممن اشتهر من مؤرخي العرب: أبو عبيدة والأصمعي وابن قتيبة والطبري والمسعودي وابن الأثير وابن خلكان وابن خلدون، وغيرهم كثير.

علم وصف الأرض:

اشتغل العرب بعلم وصف الأرض قبل أن ينقل هذا العلم إلى العربية، وقبل أن يطلعوا على كتاب بطليموس. وقد ساعدهم على الاشتغال به أمور كثيرة، منها الحج فإن المسلمين على اختلاف بلادهم وأقاليمهم يحجون جميعًا إلى مكة، والقدوم إلى مكة من الأقطار النائية يستلزم معرفة الأماكن والبلاد. ومنها الرحلة في طلب العلم، فقد كان المسلمون يرحلون في طلب العلم إلى جميع الأقطار الإسلامية، والرحلة تستلزم معرفة الطرق والأماكن المختلفة. ومنها كثرة الفتوح وانتشار المسلمين في البلاد التي فتحها الإسلام.

ولما ترجم علم وصف الأرض ونقلت كتبه إلى اللغة العربية واطلع عليها العرب، استفادوا منها كثيرًا وزادت معرفتهم بأوصاف الأماكن وطبائع الأقاليم، وأخذوا يؤلفون الكتب على مثال الكتب الأجنبية، ولم يقفوا عند هذا الحد، حد النقل والتقليد، بل ركبوا البحار وجابوا الأقطار ودونوا ما شاهدوه، وحققوا ما دونوه، وأصلحوا كثيرًا من أغاليظ بطليموس، وقد صنعوا كثيرًا من المصورات والكرات الأرضية المتقنة المضبوطة.

ومما يدل على فضلهم وسبقهم في هذا المضمار، أن الأوربيين لما تمكن من قلوبهم حب الكشف وهاجهم الميل إلى الإطلاع، فذهبوا إلى مجاهل أفريقية وإلى جزائر الأوقيانوسية، هالهم ما رأوا هناك من الآثار التي

تدل على أن العرب سبقوهم إلى هذه الأقاليم منذ مئات من السنين. وقد اشتهر من العرب في هذا العلم طائفة كبيرة منهم أبو زيد البلخي والاصطخري والمسعودي وأبو الفداء والشريف الإدريسي، وكتب هؤلاء مطبوعة موجودة.

العلوم الدخيلة:

لما اتسع سلطان المسلمين ودانت لهم الممالك العظيمة، وفرغوا من وضع علوم الدين واللغة، تاقت نفوسهم إلى الاشتغال بعلوم الأمم المتمدينة قبلهم من منطق وطبيعيات ورياضيات وإلهيات، وما تفرع عنها من طب وصيدلة وفلاحة وكيمياء، ومن حساب وجبر وهندسة وفلك وسياسة وأخلاق وغيرها.

أقبل العرب على نقل هذه العلوم من اللغات الأجنبية، وعكفوا على تحصيلها ودراستها فأتقنوها أيما إتقان. وقد بدءوا اشتغالهم بالترجمة والنقل، ثم انتقلوا من هذا الدور إلى دور التحقيق والتأليف والنقد.

١) دور الترجمة والنقل: كان العصر العباسي أزهى العصور الإسلامية التي اشتغل فيها المسلمون بنقل العلوم الأجنبية الدخيلة. وأول الخلفاء العباسيين اهتمامًا بها أبو جعفر المنصور، فإنه على فرط عنايته بالعلوم الإسلامية كان كثير الشغف بالطب والنجوم والهندسة، وقد ترجمت له فيها كتب كثيرة.

ولما جاء المأمون –وكان واسع العلم غزير الفضل، ميالًا إلى حرية التفكير والقول، محبًا للأخذ بالأقيسة العقلية في الأمور الدينية– تسارع الناس في زمنه إلى الأخذ بمذهب الاعتزال الذي أساسه تطبيق النصوص الدينية على الأحكام العقلية. وقد مال المأمون نفسه إلى هذا المذهب وقرب إليه أشياخه، وجعل يعمل على تأييده بالحجة والبرهان. ولما رأى دراسة الفلسفة والمنطق تساعد المعتزلة في إقامة الحجة وتعينهم على ترتيب الأدلة وإقناع الخصم، أمر بنقل كتبهما من اليونانية إلى العربية، ونظر فيها هو وأصحابه فرسخت عقيدتهم، وازدادوا تمسكًا بالاعتزال. وقد رأى غير المعتزلة من السنيين أن ينظروا أيضًا في الفلسفة ليستطيعوا بذلك أن يناظروا خصومهم ويجادلوهم بمثل أدلتهم، ففعلوا وشاعت الفلسفة بين طبقات المسلمين.

بدأ المأمون بنقل الكتب المنطقية والفلسفية، ولم يلبث بعد ذلك أن جعل الترجمة عامة لجميع الكتب اليونانية، فدعا المترجمين من جميع الأقطار وأجزل لهم من العطاء، فترجموا له كتب الطب والنحوم والطبيعيات، ولم يتركوا علمًا من العلوم المعروفة إلا ترجموا فيه أكثر من كتاب.

استمرت هذه النهضة بعد المأمون بعناية جملة من خلفائه، حتى لم يبقَ علم مما صنف فيه اليونان والسريان والفرس والهنود إلا عرفه المسلمون بما ترجم لهم من كتبه. قال صاحب كتاب التمدين الإسلامي في الجزء الثالث ما نصه:

"وجملة القول أن المسلمين نقلوا إلى لسانهم معظم ما كان معروفًا من العلم والفلسفة والطب والنجوم والرياضيات والأدبيات عند الأمم المتمدينة في ذلك العهد، ولم يغادروا لسانًا من ألسنة الأمم المعروفة إذ ذاك من غير أن ينقلوا منه شيئًا، وإن كان أكثر نقلهم من اليونانية والفراسية والهندية، فأخذوا من كل أمة أحسن ما عندها، فكان اعتمادهم في الفلسفة والطب والهندسة والموسيقى والمنطق والنجوم على اليونان، وفي الطب والعقاقير والحساب والنجوم والموسيقى والأقاصيص على الهنود، وفي الفلاحة والزراعة والتنجيم والسحر والطلاسم على الأنباط والكلدان، وفي الكيمياء والتشريح على المصريين، فكأنهم ورثوا أهم علوم الآشوريين والبابليين والمصريين والفرس والهنود واليونان، وقد مزجوا ذلك كله وعجنوه واستخرجوا منه علوم التمدين الإسلامي الدخيلة".

٢) دور التحقيق والتأليف: لم تكد العلوم الدخيلة تنتقل إلى العربية حتى أخذ المسلمون في دراستها والاشتغال بها، وقد كان اشتغالهم بها في أول الأمر لا يتعدى النظر والتلخيص والشرح، حتى إذا كسبوا ملكاتها أخذوا يتدبرون كل علم يدرسونه منها ويحققون مسائله، بكل ما أوتوه من قوة عقل وصحة فهم، وقد تمكنوا بذلك من إصلاح كثير من الأغاليطالتي أحدثتها الترجمة، وكذلك الأغاليطالتي وقعت لليونان أنفسهم. واستطاعوا أن يضيفوا إلى هذه العلوم الدخيلة آراء جديدة وفكرًا صالحة من عند أنفسهم، وبذلك دخلوا في طور التأليف والتكميل والاختراع. وقد جعلوا علمهم بهذه العلوم عمليًا مبنيًا على المشاهدة والتجربة بقدر ما

كان مستطاعًا في تلك الأيام، وقد ساعدهم ذلك على ابتكار مخترعات عجيبة وصنع آلات دقيقة إلى غير ذلك مما هو مفصل في غير هذا المكان.

وقد نبغ في كل علم من العلوم الدخيلة طائفة كبيرة من علماء المسلمين، فمن الذين نبغوا في الفلسفة يعقوب الكندي وأبو نصر الفارابي وابن سينا وحجة الإسلام الغزالي وابن رشد. وممن نبغوا في الطب ابن ماسويه وابن سهل وأبو بكر الرازي. وممن نبغوا في العلوم الرياضية والفلكية أبناء موسى بن شاكر والخوارزمي وأبو معشر الفلكي وابن يونس المصري وابن الهيثم الرياضي.

أخذ الفرنجة عن العرب:

عرف العرب قيمة العلم وعكفوا على تحصيله وتحقيق مسائله، وترجموا كتب الأقدمين من اليونان والروم والفرس والهنود، وأقبلوا على التدوين والتصنيف، ومهروا في الاختراع وحذقوا الصناعات. قاموا بكل ذلك حين كان الأوربيون تائهين في دياجير الجهالة، مستسلمين للخرافات والعقائد الفاسدة، بعيدين عن العلم الصحيح والأخذ بأسبابه.

ولما اتسعت فتوح المسلمين وعظم سلطانهم وامتد نفوذهم في أوروبا وغيرها، شاهد الفرنجة من علومهم وفنونهم ما هالهم، فتاقت نفوسهم إلى الأخذ عنهم والتلقي عليهم فأقبلوا على دراسة اللغة العربية حتى إذا أتقنوها صرفوا هممهم إلى تحصيل معارف العرب فجلسوا إلى علمائهم

وفلاسفتهم، ونظروا في كتبهم، ونهلوا من حياضهم، ونقلوا إلى بلادهم ما شاء الله أن ينقلوه من العلوم والفنون.

وما كاد الأوربيون يتذوقون حلاوة العلوم العربية حتى ثارت الحمية فيهم، فنزح إلى الأندلس طوائف كثيرة من الإيطاليين والفرنسيين والجرمانيين والانجليز، حتى إذا أساغوا ما شاءوه من علم وحكمة، عادوا إلى بلادهم فأقاموا المدارس والمعاهد ودعوا إليها الناس فلبوا سراعًا. وما أجمل ما كتبته إحدى الصحف الإنجليزية في إثبات ما كان للعرب من المآثر في العلوم والفنون، وما كان لهم من الفضل على الفرنجة، في ذلك قالت: "إنا لمدينون للعرب كثيرًا، فإنهم الحلقة التي وصلت مدنية أوروبا قديمًا بمدنيتها حديثًا، وبنجاحهم وسمو هممهم تحرك أهل أوروبا إلى إحراز المعارف واستيقظوا من النوم العميق الذي ناموه في العصور المظلمة. ونحن لهم مدينون أيضًا بترقية العلوم الطبيعية والفنون الصادقة النافعة وكثير من المصنوعات والمخترعات التي نفعت أوروبا وقدمتها في الحضارة والمدنية".

التربية

أغراضها:

لم يكن غرض المسلمين من التربية دنويًا محضًا كما كان عند اليونان والروم مثلًا، ولم يكن دينيًا محضًا كما كان عند الإسرائيليين في الصدر الأول، وإنما كان غرضهم دينيًا ودنيويًا معًا؛ فقد كانوا يرمون إلى إعداد المرء لعملي الدنيا والآخرة. وفي القرآن والحديث وآثار السلف ما نبههم على ذلك. قال تعالى: "وابتغِ فيما آتاكَ اللهُ الدارَ الآخرةَ ولا تنسَ نصيبَك مِن الدنيا". وقال (ﷺ): "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدًا، واعمل لآخرتك كأنك تموت غدًا". وقال أيضًا: "ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة، ولا الآخرة للدنيا، ولكن خيركم من أخذ من هذه وهذه". وقد امتدح أحد الشعراء المأمون بقصيدة قال فيها:

تشاغلَ الناسُ بالدنيا وزخرفِها   وأنتَ بالدينِ عن دنياكَ مشغولُ

فقال المأمون:"ويحك! ما زدت على أن جعلتني عجوزًا في محرابها ومعها سبحتها، هلا قلت كما قال جرير في عمر بن عبد العزيز:

فلا هو في الدنيا مضيعٌ نصيبَه   ولا عرضُ الدنيا عن الدينِ شاغلُه

وإني لأميل إلى القول بأن غرض التربية عند المسلمين كان تهذيب النفوس وتحصيل الفضيلة، يدل على ذلك أن النبي(ﷺ) أرسل لهداية

الناس وتأديبهم بأدب القرآن فكان أول معلم في الإسلام. وقد أثر عنه أنه قال: "بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

مناهجها وأساليبها:

لما كان القرآن عند المسلمين منبع الدين وأساس العلوم الإسلامية، جعلوه أصلًا في التعليم وأساسًا في التربية. والعرب وإن اتفقوا على ذلك، مختلفون في مناهج التعليم ومواده على حسب اختلاف أمصارهم.

فأهل المغرب يقتصرون في تعليم أولادهم على مدارسة القرآن، وأخذهم برسمه وقراءاته المختلفة، ولا يخلطون ذلك بسواه من حديث أو فقه أو شعر أو أخبار، إلى أن يحذقه الوليد ويجاوز حد البلوغ إلى الشبيبة. وكذلك يسيرون على هذا المنهاج مع الكبير الذي يراجع مدارسة القرآن بعد طائفة من عمره. ومن هنا كان أهل المغرب أقوم على رسم القرآن وحفظه من سواهم.

وأهل الأندلس يعلمون القرآن، ولكنهم لا يقتصرون عليه في تعليم الولدان، بل يخلطون به رواية الشعر والترسل وقوانين العربية ورواية الأخبار والكتابة وتجويد الخط وكذلك الحساب وتقويم البلدان. ولم تكن عنايتهم بالقرآن بأكثر من عنايتهم بغيره، على أنه من المقطوع به أن عنايتهم بالخط كانت تفوق عنايتهم بكل شيء سواه. وكان الغلام عندهم لا يجاوز البلوغ إلى الشبيبة إلا وقد شدا بعض الشيء في العربية والشعر والبصر بهما، وبرز في الخط والكتابة وتعلق بأذيال العلم على الجملة.

أما أهل المشرق (العراق وما جاورها من البلاد الإسلامية) فكانوا يخلطون في التعليم كأهل الأندلس، إلا أنهم يختلفون عنهم من جهتين: أولاهما أن عنايتهم بمدارسة القرآن كانت تفوق عنايتهم بالعلوم الأخرى، وثانيتهما أن الخط لم يكن من الفنون التي يخلط تعليمها بتعليم القرآن، وإنما كانت له معاهد ومعلمون على انفراد كسائر الصناعات، ولذلك لم تبلغ خطوط الولدان في المكاتب حد الإجادة. ومن أراد منهم أن يجود خطه، ابتغى ذلك عند أهل صنعته.

هذه هي المذاهب التي جرت عليها الأمصار الإسلامية في مواد الدراسة ومناهجها، وهي مذاهب مختلفة متباينة، إلا أن أساس جميعها تعليم القرآن والبداية به.

ولكثير من أئمة المربين في الإسلام مذاهب أخرى في مناهج الدراسة لا يتقيدون فيها بجعل القرآن أساسًا، ومن هؤلاء القاضي أبو بكر العربي، فإنه يذهب في كتاب رحلته إلى البداية بتعليم الشعر وعلوم اللغة والانتقال من ذلك إلى تعليم الحساب، حتى إذا أتقن الوليد ذلك، انتقل إلى دراسة القرآن فإنه يتيسر عليه فهمه بهذه المقدمة.

ومما يؤثر عنه في ذلك قوله: "ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول أمره، يقرأ ما لا يفهم، وينصَب في أمر غيره أولى بالتقديم منه". ولقد وافقه على هذا المذهب العلامة ابن خلدون، فإنه بعد

أن نقل رأيه في مقدمته علق عليه بقوله (وهو لعمري مذهب حسن، إلا أن العادات لا تساعد عليه).

هذه هي مواد الدراسة في مكاتب الصبيان والمدارس الابتدائية، وهي كما ترى كثيرة متنوعة في بعض الأمصار، وقد كان الولدان يصلون في بعض هذه المواد إلى درجة راقية، وكانوا يتعلمونها تعليمًا صحيحًا متقنًا. كتب مؤرخ من مؤرخي الفرنجة يقول: "كان العرب في مدارسهم الابتدائية يعلمون أطفالهم تقويم البلدان، ويستخدمون في ذلك الكرات الصناعية، في حين كانت الكنائس في روما وفي القسطنطينية لا تزال تحمل الناس على الاعتقاد بثبات الأرض وانبساطها".

أما مناهج الدراسة في المدارس العالية، فقد كانت غاية في الرقي والتقدم؛ ذلك أنها كانت تشمل غير العلوم الشرعية واللسانية، الحساب والهندسة وحساب المثلثات، والطبيعيات والفلك وعلوم الحياة والطب والتشريح، والمنطق والإلهيات. وكان كل علم من هذه العلوم يدرس دراسة عملية متقنة تبث في متعلميه روح البحث والتنقيب، وتقودهم إلى الجليل من أعمال الكشف والاختراع.

إخوان الصفاء وخطة الدراسة العالية:

كانت الفلسفة في العصر الإسلامي على شيوعها وكثرة المتعلقين بها، منظورًا إليها بعين السخط من العامة وكثير من أهل الخاصة، وكان أصحابها متهمين في دينهم وعقائدهم ينظر إليهم الناس شزرًا ويرمونهم بالكفر

والإلحاد، ولكن هذه الروح لم تكن لتظهر كل الظهور في أيام الخلفاء الموالين للفلاسفة المغرمين بالعلوم الدخيلة. ولما جاء الخليفة المتوكل وكان سنيًا يكره الفلسفة وأصحابها، لقي الفلاسفة في زمنه وبعد زمنه من أنواع العسف والجور ما لا قِبَل لهم بدفعه، فاضطروا إلى التستر، وأصبح الكثيرون منهم ينكرون الفلسفة ظاهرًا وهم كَلِفون بها باطنًا. ومن أجل ذلك ألفوا الجماعات السرية لدراستها والاشتغال بها، ومن أشهر هذه الجماعات (جماعة إخوان الصفاء).

تألفت هذه الجماعة في بغداد في أواسط القرن الرابع للهجرة، وكان أعضاؤها يجتمعون سرًا، ويتباحثون في الفلسفة على اختلاف وجوهها ومناحيها، حتى صار لهم فيها مذهب خاص، كونوه بعد أن درسوا آراء اليونان والفرس واليهود، وعدلوها تعديلًا يلائم روح الدين الإسلامي. وأساس مذهبهم أن الدين الإسلامي أصبح مملوءًا بالخرافات ملوثًا بالجهالات، وأنه لا سبيل إلى تطهيره وإصلاحه إلا بمراجعة العقل فيه، ومزج مسائله بمسائل الفلسفة اليونانية.

ابتدءوا بهذه الفكرة وأقبلوا على البحث والتنقيب، ودونوا آراءهم ومباحثهم في إحدى وخمسين رسالة، سموها رسائل إخوان الصفاء، وضمنوها العلوم الطبيعية والرياضية والفلسفة والمنطق والإلهيات، فأقبل عليها مريدو الفلسفة وأخذوا يتناقلونها ويتدارسونها سرًا. وكان الطلاب عادة لا ينظرون فيها إلا بعد أن تسبق لهم دراسة ابتدائية، تعدهم لتلقي علومها وفنونها، فكانت لذلك منهاجًا للدراسة العالية في البلاد الإسلامية.

ابتدأت هذه الرسائل بالبحث في الموضوعات الحسية، وتدرجت منها إلى الموضوعات العقلية، ثم انتهت بالنظر في الأمور الإلهية، وهنا عرضت العقيدة الإسلامية وفصلت مسائلها تفصيلًا وافيًا. ولقد أنصف كتاب الفرنجة هذه الجماعة، فعدوا عملها أحكم عمل أريد به التوفيق بين الفلسفة والدين، وأتم منهاج دراسي وضعه العقل الإنساني في العصور المتوسطة.

معاهد التعليم في الإسلام:

١) الجوامع والمساجد: كان المسلمون في أول عهدهم بالتعليم يتخذون مدارسهم في الجوامع والمساجد، كما كان النصارى يتخذونها في الأديار والكنائس، وكانوا يسمون التلاميذ المجتمعين حول أستاذهم لتلقي العلم (حلقة) وينسبون كل حلقة في الغالب إلى أستاذها، فيقولون مثلًا حلقة أبيإسحق الشيرازي في جامع المنصور. ومن الجوامع التي اشتهرت بالتدريس ما يأتي:

أ. جامع عمرو بن العاص: وقد أنشئسنة **٢٣**هـ، وبدأت الدراسة فيه سنة **٣٦**هـ بذكر قصص دينية خلقية، قصد بها تعليم المسلمين وتهذيبهم، ثم اتسع نطاق التدريس به تدريجيًا، حتى إذا حضره الإمام الشافعي (رضى الله عنه) سنة **١٨٢**هـ وجد به ثمان زوايا للتدريس، فدرس هو في واحدة منها.

ب. جامع أحمد بن طولون: وقد تم بناؤه سنة ٢٥٦هـ، وعين فيه جماعة من العلماء والفقهاء، وأجريت عليهم الوظائف والأرزاق. وقد ارتقى التدريس فيه حتى أصبح في عهد الملك حسام الدين لاشين سنة ٦٩٦هـ موضعًا شهيرًا بدراسة الفقه والحديث والقرآن والطب.

ج. الجامع الأزهر: وهو أشهر الجوامع في التدريس على الإطلاق، كمل بناؤه سنة ٣٦٠ من الهجرة، وبدأت الدراسة فيه لخمسة وثلاثين طالبًا أجريت عليهم الأرزاق. وكانت الدراسة فيه أولًا مقصورة على القرآن والفقه، ثم اتسع نطاقها بعد ذلك فتناولت الحديث وكثيرًا من العلوم العقلية والنقلية. وقد بلغ عدد طلابه في أواخر القرن التاسع من الهجرة ٧٥٠ طالبًا جاء كثير منهم من أقاصي البلاد الإسلامية، أما الآن فيبلغ عدد طلابه زهاء عشرة آلاف، منهم نحو ٧٠٠ طالب من الغرباء.

٢) المستشفيات والرباطات والمنازل: لم يكن التعليم عند المسلمين في أول أمره خاصًا بالجوامع والمساجد، فكثيرًا ما كانوا ينشئون حلقات التدريس في المستشفيات والرباطات وغيرها من الأماكن، وكان الأغنياء يحضرون المعلمين إلى منازلهم لتعليم أولادهم كما كان يفعل الخلفاء والأمراء، وكما يفعل أهل الوجاهة والثراء في أيامنا هذه.

٣) المدارس: لم تؤسس المدارس المستقلة الخاصة بالتدريس على النحو الذي نعهده اليوم إلا في زمن متأخر جدًا، ويكاد مؤرخو المسلمين يجمعون على أن أول من بنى المدارس في الإسلام نظام الملك الطوسي، وزير ملك شاه السلطان السلجوقي، في أواسط القرن الخامس للهجرة.

بنى هذا المصلح الكبير المدارس في بغداد وأصبهان ونيسابور وغيرها، وكانت مدارسه جميعها تنسب إليه، وأشهرها المدرسة النظامية في بغداد، بناها على شاطئ دجلة سنة ٤٥٧هـ، ورتب فيها العلماء لدراسة العلوم الدينية واللسانية، وبنى حولها أسواقًا ووقف عليها أوقافًا دارّة. وقد كان لهذه المدرسة شأن كبير في العالم الإسلامي، وقد تخرج منها جماعة من فحول العلماء، وكان من أساتذتها أبو إسحق الشيرازي وأبو حامد الغزالي وكمال الدين الأنباري.

ثم اقتدى السلاطين والأمراء بنظام الملك في تأسيس المدارس المجانية في أنحاء المملكة الإسلامية، فامتلأت بها دمشق وحلب وحماة وحمص وبعلبك، وغيرها من بلاد الشام، وقرطبة وأشبيلية وطليطلة وغرناطة، وغيرها من بلاد الأندلس، ثم مصر والإسكندرية.

٤) دور الكتب: يرجع الفضل في إنشاء دور الكتب في البلاد الإسلامية إلى خلفاء النهضة العباسية. نعم قد قامت جملة من دور الكتب في الإسلام قبل ذلك إلا أنها كانت فردية، لا تعد من

قبيل دور الكتب العامة التي ينشئها ولاة الأمور ومن في حكمهم. وقد انتشرت هذه الدور بسرعة، ونهض الناس إلى تأسيسها في العراق والأندلس ومصر وغيرها من الأقطار.

ففي بغداد كان بيت الحكمة، أنشأه هارون الرشيد، وجمع إليه ما كان قد نقل إلى العربية من كتب الطب والعلم، وما كان قد صنف في العلوم الإسلامية، وكذلك ما وقع له من كتب الروم في أنقرة وغيرها. ولما تولى المأمون، شمله بعنايته فأضاف إلى ما فيه كثيرًا من كتب العلم اليونانية والسريانية والفارسية والهندية والقبطية بَلْهَ العربية. وقد كان لهذا البيت قَيّم يدير شئونه ويتولى أموره، ويسمى صاحب بيت الحكمة، وأشهر من تولى هذه القوامة سهل بن هارون. وقد قامت في بغداد بعد بيت الحكمة دور كتب أخرى كثيرة، تعهدها الوزراء والأمراء وجمعوا لها الكتب آلافًا مؤلفة، فكانت هذه الدور جميعها ركنًا من أركان النهضة العلمية في الدولة العباسية.

وفي الأندلس تشبه بنو أمية بالمأمون فأخذوا في إنشاء دور الكتب وملئها بنفيس الأسفار وعجيب المخطوطات. وأشبههم به في ذلك الحكم بن الناصر، فقد كان محبًاللعلم والعلماء. وقد أنشأ في قرطبة دار كتب كبيرة وجمع إليها الكتب من جميع الجهات، وكان يرسل التجار لشرائها من أسواق العالم، ويحضهم على كثرة البذل والعطاء في هذا السبيل، حتى بلغ عدد أسفارها على ما ذكره ابن خلدون ٤٠٠.٠٠٠ مجلد.

وفي مصر كانت خزائن القصور بالقاهرة،وهي دار كتب فخمة موزعة في قصور عدة، ويقدر رجال التاريخ عدد أسفارها بألف ألف مجلد. ثم دار الحكمة، أنشأها الحاكم بأمر الله بن العزيز بالله سنة ٣٩٥ هـ بجوار القصر العربي بالقاهرة، ويقدر ما كان فيها من الكتب بنحو مائة ألف مجلد.

وهناك غير ما ذكرنا دور كتب أخرى كثيرة أنشئت في جهات متفرقة من العالم الإسلامي، وقد كان الغرض من إنشاء أكثرها تسهيل دراسة العلم وتيسير أمر الترجمة والتأليف.

النساء في العصر الإسلامي:

كانت المرأة العربية في العصر الإسلامي مشهورة بالعفة والأنفة، معروفة بسداد الرأي ورجحان العقل، وكان علمها على الجملة غزيرًا وفضلها عظيمًا وتأثيرها في الدولة كبيرًا. كانت تقرأ القرآن وتحفظ الحديث، وتنشد الأشعار وتروي الأخبار وتعرف مطالع النجوم، وتشارك الرجال في شئون السياسة وتسير معهم إلى ساحات القتال.

وقد اشتهر كثير من نساء المسلمين وجرت بهن الأمثال، منهن عائشة أم المؤمنين (رضي الله عنها) كانت ذات عقل راجح وعلم واسع وفيها دهاء وقوة، رأست حزبًا كبيرًا من الصحابة وأثارت حربًا عوانًا، وكانت حجة في رواية الحديث ومسائل الدين. ومنهن عائشة بنت طلحة بن عبد الله الصحابي، فقد كانت ذات عقل ورأى وعلم وأدب، وكانت على فرط جمالها لا تستر وجهها عن الرجال لجليل قدرها وعظيم شرفها، وكثيرًا ما

كانت تجلس في قصرها بالمدينة فيفد إليها الشعراء وينشدون أشعارهم بين يديهم فتجيزهم الجوائز الكبيرة. ومنهن تماضر بنت عمرو بن الحرث بن الشريد الملقبة بالخنساء. كانت من شواعر العرب المعترف لهن بالتقدم، وكانت ذات رأى وعفة ودين، ومما يدل على نبلها وفضلها ما كان من أمرها في وقعة القادسية؛ وذلك أنه كان لها بنون أربعة نفروا في جيوش المسلمين لفتح فارس، فسارت معهم وخطبتهم أول الليل فقالت. (يا بنى إنكم أسلمتم طائعين وهاجرتم مختارين، والله الذي لا إله إلا هو إنكم لبنو رجل واحد، كما أنكم بنو امراة واحدة؛ ما هجنت حسبكم ولا غيرت نسبكم، واعلوا أن الدار الآخرة خير من الدار الفانية. اصبروا وصابروا ورابطوا واثقوا الله لعلكم تفلحون. فإذا رأيتم الحرب قد شمرت عن ساقها وجللت نارًا على أرواقها فتيمموا وطيسها وجالدوا رئيسها تظفروا بالمغنم والكرامة في دار الخلد والمقامة). فلما أسفر الصبح بادروا مراكزهم، وتقدموا واحدًا بعد واحد ينشدون أراجيز يذكرون فيها وصية العجوز لهم حتى قتلوا عن آخرهم، فبلغها الخبر فقالت (الحمد لله الذي شرفني بقتلهم، وارجو من ربي أن يجمعنى بهم في مستقر الرحمة).

وقد ظهرت قوة النساء بأجلى مظاهرها في أيام الدولة العباسية، فقد أحرزن نفوذًا واسعًا وأثرن في الدولة تأثيرًا كبيراص. واعتبر ذلك في أمهات الخلفاء العباسيين؛ فقد كانت الخيزران أم الهادة والرشيد ذات جبروت وقوة يهابها أولادها ويأتمرون بأمرها، ومن عصاها منهم أو حاول نزع السلطان من يدها حقدت عليه ودبرت له المكايد وربما قتلته. كانت أيام زوجها صاحبة الأمر والنهى، ولما تولى ابنها الهادي أرادت أن تسلك معه مسلكها

مع أبيه، فاستبدت بالأمر دونه ولم يمض على توليته أربعة أشهر حتى كان الأمر كله بيدها، وأخذت المواكب تروح وتغدو إلى بابها، فساءه ذلك وجرد سيف عزمه ليحول بينها وبين التدخل في شئون الدولة، ولكنها حين أحست أمره، ورأت بوادر غضبه، دست إليه بعض جواريها فقتلته. ولما كانت أيام الرشيد استبدت بالأمور واحتشدت الأموال في خزانتها حتى بلغ دخلها في العام نصف دخل المملكة العباسية في ذلك الوقت. وكانت أم المستعين بالله وكذلك أم المقتدر على هذا النحو، كانت أيديهما مطلقة في ملك ولديهما، وكان لهما سلطان واسع ونفوذ عظيم.

لم يكن نفوذ النساء وسلطانهن مقصورًا على أمهات الخلفاء، فقد كانت أم موسى الهاشمية القهرمانة في أيام المقتدر ذات دهاء ونفوذ، حتى لقد بلغ من أمرها أن تكفلت مرة بالخلافة لأحد العباسيين من أصهارها، وأخذت تبذل الأموال للقواد وغيرهم، ولولا أن وشى الواشون بها إلى المقتدر لأفلحت فيما تكفلت به.

رجال التربية في العصر الإسلامي

نبغ في العصر الإسلامي عدد وفير من رجال التربية، منهم القاضي أبو بكر العربي وأبو حامد الغزالي، وابن خلدون وغيرهم من قادة المربين الذين لم تزل آراؤهم إلى الوقت الحاضر موضع العناية وموطن الهداية، ولنترجم لبعض منهم تراجم مجملة تشرح ما لهم من المذاهب السديدة والمبادئ الرشيدة في التربية والتعليم.

(١) الغزالي

هو شيخ المريدين وإمام المربين حجة الإسلام أبو حامد الغزالي، صاحب كتاب إحياء العلوم. ولد سنة ٤٥٠هـ ونشأ بطوس وتعلم بها مبادئ العلوم، ثم قدم نيسابور واختلف إلى دروس إمام الحرمين أبي المعالي الجويني شيخ الوقت وإمام الشافعية في ذلك العصر. وجَدَّ في الاشتغال حتى تخرج في مدة قصيرة، وصار من أكابر الأشاعرة وفقهاء الشافعية، وأصبح أستاذه يفاخر به العلماء ويتباهى بتعليمه.

ولما مات الجويني خرج من نيسابور إلى العسكر وهي محلة بالقرب من نيسابور، فلقي بها الوزير نظام الملك وكان بحضرته جماعة من أكابر العلماء، فاشتركوا في المناقشات وجرى بينهم الجدال والمناظرة في مجالس عدة، فظهر عليهم جميعًا وأقر له فحول العراق بالفضل، فعلت مكانته عند الوزير وفوض إليه التدريس بمدرسته النظامية ببغداد، فجاءها سنة ٤٨٤هـ وتولى التدريس بها. وقد كانت هذه المدرسة تشبه من بعض الوجوه المدارس العالية في أيامنا الحاضرة، فلم ينتظم في سلك طلابها إلا من قاربوا الانتهاء من علومهم.

استمر الغزالي على التدريس بهذه المدرسة أربع سنوات، ثم طرأت عليه حال زهادة في الدنيا، فترك جميع ما كان عليه وآثر العزلة عن الناس، وخرج إلى البلد الحرام سنة ٤٨٨هـ قاصدًا الحج، ثم ذهب إلى دمشق وأقام بها مدة معتكفًا متجردًا عن الدنيا ومشاغلها، ثم دخل مصر وأقام

بالإسكندرية مدة، وعادة بعد ذلك إلى وطنه بطوس واشتغل بتصنيف الكتب، ثم لزم التدريس بنيسابور. وأخيرًا رجع إلى وطنه حيث قضى بقية عمره بين التدريس ووعظ الصوفية وعمل البر، ومات بالطابران قصبة طوس سنة ٥٠٥هـ.

خلف الغزالي ما يزيد على سبعين مؤلفًا أكثرها في الفقه والجدل والمناظرة والرد على الفلاسفة والدفاع عن الدين، ومن أشهر كتبه كتاب إحياء علوم الدين في التصوف والأخلاق، وقد بسط فيه آراءه في التربية والتعليم بأسلوب واضح لا لبس فيه.

آراء الغزالي في التربية والتعليم

رأيه في منزلة صناعة التعليم:

يرى الإمام الغزالي أن صناعة التعليم أشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان أن يحترف بها، ويستدل على ذلك بالنقل والعقل.

أما أدلته النقلية فكثيرة، منها أن النبي(ﷺ) خرج ذات يوم فرأى مجلسين، أحدهما فيه قوم يدعون الله (عز وجل) ويرغبون إليه، وفي الثاني جماعة يعلمون الناس، فقال: أما هؤلاء فيسألون الله فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم، وأما هؤلاء فيعلمون الناس، وإنما بعثت معلمًا، ثم عدل إليهم وجلس معهم. ومنها أيضًا ما روي عنه (ﷺ) أنه قال: "على خلفائي رحمة

الله"، فقيل له:"ومن خلفاؤك؟"، فقال: "الذين يحيون سنتي ويعلمونها عباد الله".

وأما شواهده العقلية، فمنها أن شرف الصناعة يعرف بشرف محلها كفضل الصياغة على الدباغة؛ إذ محل الأولى الذهب ومحل الثانية جلد الميتة، ولا شك أن لصناعة التعليم من شرف المحل أوفحظ وأتم نصيب؛ فإن المعلم متصرف في قلوب البشر ونفوسهم، ولا يخفى أن أشرف مخلوق على الأرض هو الإنسان، وأن أشرف شيء في الإنسان قلبه، والمعلم مشتغل بتكميله وتطهيره وسياقته إلى القرب من الله (عز وجل).

رأيه في غرض التربية:

يرى الغزالي أن الفضيلة والتقرب إلى الله تعالى أهم أغراض التربية، يدلك على ذلك قوله: "ومهما كان الأب يصون ولده عن نار الدنيا، فلأن يصونه عن نار الآخرة أولى، وصيانته بأن يؤدبه ويهذبه ويعلمه محاسب الأخلاق". وقال أيضًا: "الخلق الحسن صفة سيد المرسلين وأفضل أعمال الصديقين، وهو على التحقيق شطر الدين، وثمرة مجاهدة المتقين ورياضة المتعبدين". وقال في موضع آخر: "على المعلم أن ينبه المتعلم على أن الغرض بطلب العلوم التقرب إلى الله تعالى دون الرياسة والمباهاة".[٣]

(٣) راجع في الجزء الثالث من الإحياء، كتاب رياضة النفس وتهذيب الأخلاق. وراجع في الجزء الأول منه الباب الخامس من كتاب العلم.

رأيه في فطرة الطفل:

يلوح لنا أن الغزالي يذهب مذهب المنكرين للغرائز والوراثة، ويرى أن الطفل يخرج إلى هذه الحياة صحيفة بيضاء خالية من كل نقش وتصوير. يدل على ذلك قوله: "والصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه"، وقد كان هذا مذهب كثير من المربين في الأزمنة الغابرة، ولكن التربية الحديثة قد نقضته وأظهرت بطلانه، وأثبتت بالبراهين الدامغة أن الطفل يولد مزودًا بالغرائز، مملوءًا بكثير من آثار تجارب أمه وأبيه.[٤]

آراؤه في تربية الطفل وتأديبه:

عقد الغزالي في كتاب الإحياء فصلًا لرياضة الصبيان في أول نشوئهم، وبسط فيه آراءه ومبادئه بسطًا وافيًا، وتعرض لأقسام التربية الجسمية والعقلية والخلقية، وخلاصة آرائه تنحصر فيما يأتي:

١) أن يعتنى بتربية الطفل من مبدأ ولادته وأن يراقب من أول أمره، فلا يستعمل في حضانته وإرضاعه إلا امرأة صالحة متدينة. ومما يؤثر عنه في وجوب المبادرة بتأديب الطفل قوله: "إن الصبي إذا أهمل في بدء نشوئه خرج غالبًا رديء الأخلاق، كذابًا حسودًا

---

(٤) راجع في الجزء الثالث من الأحياء، كتاب رياضة النفس وتهذيب الأخلاق.

سروقًا نمامًا لحوحًا ذا فضول وضحك وكياد ومجانة، وإنما يحفظ عن ذلك بحسن التأديب".

٢) أن يعود الاخشيشان في مطعمه وملبسه ومفرشه، ومأخذ ذلك قوله: "ينبغي أن يؤدب الطفل في الطعام...، وأن يعود الخبز القفار في بعض الأوقات؛ حتى لا يصير بحيث يرى الأدم حتمًا...، وأن يحبب إليه الإيثار بالطعام وقلة المبالاة به والقناعة بالطعام الخشن...، وأن يحبب إليه من الثياب البيض دون الملون والإبريسم، ويقرر عنده أن ذلك شأن النساء والمخنثين"، ثم قوله بعد ذلك: "ويمنع الفرش الوطيئة حتى تتصلب أعضاؤه، ولا يسخف بدنه".

٣) أن يعلم في المكتب القرآن وأحاديث الأخيار وحكايات الأبرار لينغرس في قلبه حب الصالحين، وأن لا يحفظ من الأشعار التي فيها ذكر العشق وأهله، ويجنب مخالطة الأدباء الذين يزعمون أن ذلك من الظرف ورقة الطبع، فإن ذلك يغرس في قلب الطفل بذور الفساد.

٤) أن يأخذ حظًا وافرًامن الرياضة البدنية؛ فإن ذلك يقوي جسمه ويملؤه نشاطًا، وفي ذلك يقول: "ويعود في بعض النهار المشي والحركة والرياضة؛ حتى لا يغلب عليه الكسل". وفي موضع آخر يقول: "وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من المكتب أن يلعب

لعبًا جميلًا يستريح إليه من تعب التعلم، بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائمًا يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش، حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه).

٥) أن يعود الأخلاق الجميلة والعادات الحميدة ويجنب الرذائل والمساوئ، فيعود الشجاعة والصبر والتواضع، وإكرام العشير وتوقير الكبير وقلة الكلام وحسن الاستماع وترك اليمين وطاعة والديه ومعلميه ومؤدبيه، وأن يمنع من لغو الكلام وفحشه، والافتخار على أقرانه بشيء مما يملكه أبواه.

٦) أن يحفظ من قرناء السوء، فإن إخلاق هؤلاء تنتقل إلى معاشريهم كما تنتقل الأمراض من المراض إلى الصحاح.

٧) أن يكافأ على كل خلق جميل أو فعل حميد يظهر منه، ليكون ذلك تشجيعًا له وباعثًا على الاستكثار من الخير.

٨) الاقتصاد في لومه وتعنيفه عند وقوع الذنوب، وفي ذلك يقول: "ولا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين فإن ذلك يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح، ويخفف وقع الكلام في قلبه. وليكن الأب حافظًا هيبة الكلام معه، فلا يوبخه إلا أحيانًا، وعلى الأم أن تخوفه بالأب وتزجره عن القبائح).

٩) إذا بلغ الوليد سن التمييز وجب أن يعلم كل ما يحتاج إليه من حدود الشرع، وأن يؤخذ بكثير من أمور الدين فلا يسامح في ترك الطهارة والصلاة.

١٠) إذا وصل الغلام سن البلوغ صار للمربي أن يوقفه على أسرار الشريعة والآداب التي أخذ بها فيما قبل، فإنه في هذه السن تتولد فيه القوى العقلية التي تساعده على إدراك كل ذلك.(٥)

آراؤه في تهذيب الخلق والطريق إليه :

يرى الغزالي أن أقوم الطرق لاكتساب الفضائل إنما هي المجاهدة والرياضة، ويعني بهما حمل النفس على الأعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب. "فمن أراد مثلًا أن يحصل لنفسه خلق الجود فطريقه أن يتكلف فعل الجواد وهو بذل المال، فلا يزال يطالب به نفسه ويواظب عليه تكلفًا مجاهدًا نفسه فيه، حتى يصير ذلك طبعًا له ويتيسر عليه، فيصير به جوادًا. وكذا من أراد أن يحصل لنفسه خلق التواضع وقد غلب عليه الكبر، فطريقه أن يواظب على أفعال المتواضعين مدة مديدة، وهو فيها مجاهد نفسه ومتكلف إلى أن يصير ذلك خلقًا له وطبعًا، فيتيسر عليه. وجميع الأخلاق المحمودة تحصل بهذا الطريق، وغايته أن يصير الفعل الصادر عنه لذيذًا".

---

(٥) راجع في الجزء الثالث من الإحياء، كتاب رياضة النفس وتهذيب الأخلاق.

ومن الطرق التي أرشد إليها في النزوع عن الأخلاق السيئة، سلوك مسلك المضادة لكل ما تهواه النفس وتميل إليه. "كما أن العلة المغيرة لاعتدال البدن الموجبة للمرض لا تعالج إلا بضدها، فإن كانت من حرارة فبالبرودة، وإن كانت من برودة فبالحرارة، فكذلك الرذيلة التي هي مرض القلب علاجها بضدها، فيعالج مرض الجهل بالتعلم، ومرض البخل بالتسخي، ومرض الكبر بالتواضع، ومرض الشره بالكف من المشتهى تكلفًا".

كذلك من نصائحه الغالية ألا يؤخذ الغلمان جميعًا بطريق واحدة، وألا يعاملوا معاملة واحدة في العلاج والتهذيب، وإنما يجب أن يختلف علاجهم باختلاف أمزجتهم وطبائعهم وأسنانهم وبيئاتهم. قال: "وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، كذلك المربي لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم، وإنما ينبغي أن ينظر في مرض المريد وفي حاله وسنه ومزاجه، وما تحتمله نفسه من الرياضة، ويبني على ذلك رياضته".

ومن وصاياه النافعة في تهذيب الأخلاق والنزوع عن العادات السيئة، أن يسلك المربي سبيل التدرج مع الغلمان الذين لا يقتدرون على ترك الخلق السيء دفعة واحدة. قال: "ومن لطائف الرياضة، إذا كان المريد

لا يسخو بترك الرعونة رأسًا أو بترك صفة أخرى، ولم يسمح بضدها دفعة، أن ينقله المربي من الخلق المذموم إلى خلق مذموم آخر أخف منه).[٦]

الغزالي والتعليم العالي

كان الغزالي يزاول التعليم في المدرسة النظامية ببغداد، وهي أشبه شيء بمدارسنا العالية، وكان فحول العلماء ونوابغ الطلاب يحضرون دروسه، فلا غرو أن جاء أكثر كلامه عن التعليم خاصًا بالتعليم العالي. وقد وضع لمن يشتغل به من المتعلمين والمعلمين آدابًا خاصة، ضمنها آراءه في مواد التعليم وطرقه. ونحن نسوق إليك هذه الآداب بنوع من الاختصار، ملتزمين عبارته في أكثر المواطن.

آداب المتعلم:

١) أن يقدم طهارة النفس من رذائل الأخلاق ومذموم الأوصاف، فإن الطالب السيء الأخلاق أبعد الناس عن العلم الحقيقي النافع.

٢) أن يقلل علائقه بالدنيا والاشتغال بها ويبعد عن الأهل والوطن في طلب العلم، فإن العلائق شاغلة وصارفة، وما جعل الله لرجل من قلبين في جوفه.

---

(٦) راجع في الجزء الثالث من الإحياء، كتاب رياضة النفس وتهذيب الأخلاق.

٣) ألا يتكبر على العلم ولا يتأمر على المعلم، بل يلقي إليه بزمام أمره في كل تفصيل، ويذعن لنصيحته إذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق الحاذق. وإن نصحه المعلم بطريق في التعليم فليتبعه وليدع رأيه، فإن خطأ مرشده أنفع له من صوابه. وبالجملة، كل متعلم استبقى لنفسه رأيًا واختيارًا دون اختيار المعلم، جدير أن يحكم عليه بالإخفاق والخسران.

هذا رأيه، وفي اعتقادنا أن مغالٍ فيه إلى درجة تضعف من إرادة المتعلم، وتقلل من اعتماده على نفسه. ويجدر بطالب العلوم العالية ألا ينقاد انقياد الأعمى، وألا يكون إمعة يتابع الناس ولا رأى له.

٤) أن يحترز الخائض في العلم في مبدأ الأمر عن الإصغاء إلى اختلاف الناس في العلوم، فإن ذلك يدهش عقله ويحير ذهنه ويفتر رأيه ويؤيسه من الإدراك والإطلاع، بل ينبغي أن يتقن أولًا الطريقة الحميدة الواحدة المرضية عند أستاذه، ثم بعد ذلك يصغي إلى المذاهب والشبه. وإن لم يكن أستاذه مستقلًا باختيار رأي واحد، وإنما عادته نقل المذاهب وما قيل فيها، فليحذر منه؛ فإن إضلاله أكثر من إرشاده، فلا يصلح الأعمى لقَود العميان وإرشادهم.

٥) ألا يدع طالب العلم فنًا من العلوم المحمودة إلا وينظر فيه نظرًا يطلع به على مقصده وغايته، ثم إن ساعده العمر طلب التبحر

فيه، وإلا اشتغل بالأهم منه واستوفاه وتطرف من البقية، فإن العلوم متعاونة وبعضها مرتبط ببعض.

٦) ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة، بل يراعي الترتيب ويبتدئ بالأهم؛ فإن العمر إذا كان لا يتسع لجميع العلوم فالحزم أن يأخذ من كل شيء أحسنه.

٧) ألا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله، فإن العلوم مرتبة ترتيبًا ضروريًا، وبعضها طريق إلى بعض، والمدقق من راعى ذلك الترتيب والتدريج.

٨) أن يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة، وفي المآل القرب من الله سبحانه والترقي إلى جوار الملأ الأعلى من الملائكة والمقربين، وألا يقصد بالتعلم الرياسة والمال والجاه ومماراة السفهاء ومباهاة الأقران.

٩) أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد كي يؤثر القريب على البعيد والمهم على غيره، ومعنى المهم ما يهمك، ولا يهمك إلا شأنك في الدنيا والآخرة. وإذا لم يمكنك الجمع بين ملاذّ الدنيا ونعيم الآخرة فالأهم نعيم الآخرة الذي يبقى أبد الآباد. أما المقصد الذي

تنسب إليه العلوم فهو السعادة بلقاء الله والنظر إلى وجهه الكريم.[٧]

آداب المعلم المرشد:

١) الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه.

٢) أن يقتدي بصاحب الشرع (صلوات الله عليه وسلامه)، فلا يطلب على إفادة العلم أجرًا ولا يقصد به جزاء ولا شكرًا، بل يعلم الطلاب لوجه الله تعالى وطلبًا للتقرب إليه، ولا يرى لنفسه منة عليهم، بل يرى الفضل لهم إذ هذبوا قلوبهم لأن تتقرب إلى الله تعالى بزراعة العلوم فيها.

٣) ألا يدع من نصح المتعلم شيئًا، وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من الجلي، ثم ينبهه على أن الغرض من طلب العلوم التقرب إلى الله تعالى دون الرياسة والمباهاة والمنافسة.

٤) أن يزجر المتعلم من سوء الخلق بطريق التعريض لا التصريح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيبة، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف، ويهيج الحرص على

(٧) راجع في الجزء الأول من الإحياء، الباب الخامس من كتاب العلم.

الإصرار، قال (ﷺ) وهو مرشد كل معلم: "لو منع الناس عن فت البعر لفتوه".

٥) ألا يقبح المتكفل ببعض العلوم في نفس المتعلم شيئًا من العلوم التي وراءه، كمعلم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقه، ومعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير، ومعلم الكلام ينفر عن الفقه، فهذا خلق مذموم للمعلمين ينبغي أن يجتنب، بل الواجب على المتكفل بعلم واحد أن يوسع على المتعلم طريق التعلم في غيره، وإن كان متكفلًا بعلوم فعليه أن يراعي التدريج في ترقية المتعلم من رتبة إلى رتبة.

٦) أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، اقتداء في ذلك بسيد البشر (ﷺ)، فإنه قال: "نحن معاشر الأنبياء، أمرنا أن ننزل الناس منازلهم، ونكلمهم على قدر عقولهم".

٧) ألا يلقي على المتعلم القاصر إلا الجلي اللائق به، ولا يليق أن يذكر له معلمه أن وراء هذا تدقيقًا وهو يدخره عنه؛ فإن ذلك يفتر رغبته في الجلي ويشوش عليه قلبه، ويوهم إليه البخل به عنه، إذ يظن كل أحد أنه أهل لكل علم دقيق، فما من أحد إلا وهو راضٍ عن الله سبحانه في كمال عقله، وأشدهم حماقة وأضعفهم عقلًا هو أفرحهم بكمال عقله.

٨) أن يكون المعلم عاملًا بعلمه، فلا يكذب قوله فعله؛ لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار، وأرباب الأبصار أكثر، وكل من تناول شيئًا وقال للناس لا تتناولوه فإنه سم مهلك، سخر الناس منه واتهموه، وزاد حرصهم على ما نهوا عنه. ومَثَل المعلم المرشد من المسترشدين مثل الظل من العود، فكيف يستوي الظل والعود أعوج؟[٨]

(٢) ابن خلدون

هو إمام المؤرخين وعمدة المربين وأحد الكتاب المجيدين، عبد الرحمن بن مُحَمَّد المعروف بابن خلدون. ولد بتونس سنة ٧٣٢هـ، ثم حفظ القرآن وقرأه بالسبع، ودرس الفقه والحديث، وتعلم صناعة العربية على والده وعلى أساتذة تونس، وأخذ العلوم العقلية والفلسفية عن بعض حكماء المغرب، ونبغ في كل ما تلقاه ودرسه، حتى شهد له شيوخه بالنبوغ والتبريز.

ولم يزل منذ نشأ وناهز مكبًا على تحصيل العلم، حريصًا على اقتناء الفضائل، متنقلًا بين دروس العلم وحلقاته، إلى أن دهم أفريقيا طاعون جارف، مات فيه والداه وكثير من ذوي قرابته وشيوخه، فاحترف بصناعة الكتابة، فكتب لبعض الملوك في تونس وفي فاس، ورحل بعد ذلك إلى ملوك بني الأحمر بالأندلس، فحظي عندهم وأقام معهم ما شاء في إجلال وإكرام. ثم بقي يتردد بين المغرب الأوسط والأقصى وأفريقيا والأندلس،

(٨) راجع في الجزء الأول من كتاب الإحياء، الباب الخامس من كتاب العلم.

والملوك يقبلون عليه ويتنافسون في استمالته إليهم، فكتب ووزر لكثير منهم، وتقلب في أعلى مراتب الحكم والسلطان، حتى حسده أصدقاؤه وأحباؤه، وكثرت السعايات فيه، ففضل أن يعتزل السياسة وينقطع إلى العلم، فنزل على بعض قبائل العرب على حدود الصحراء أربع سنين، وهناك شرع في تأليف تاريخه فأكمل المقدمة وكتب بعض التاريخ.

دخل ابن خلدون مصر سنة ٧٨٤هـ وجلس للتدريس في الأزهر، واتصل بسلطانها برقوق فأكرمه وولاه قضاء المالكية سنة ٧٨٦هـ. ولما طاب له المقام في القاهرة حركه الشوق إلى أهله وولده، فأرسل يستقدمهم من المغرب ليقيموا معه فغرقت بهم السفينة، فتولاه الجزع ونال منه الحزن، حتى أعرض عن الدنيا وزهد فيها؛ ولذلك استقال من منصبه وانقطع للتدريس والتأليف، فأتم تاريخه، ثم مات سنة ٨٠٨ من الهجرة.

مؤلفه في التاريخ:

لم يشتهر ابن خلدون بشيء شهرته بتاريخه، وهو ثلاثة كتب في سبع مجلدات:

١) الكتاب الأول في العمران، وما يعرض فيه من أحوال الملك والكسب والمعاش والصناعات والعلوم، وما لذلك من العلل والأسباب. وهذا الكتاب هو المشهور بالمقدمة، وبها وحدها نال شهرته الفائقة.

٢) الكتاب الثاني في أخبار العرب وأجيالهم ودولهم منذ الخليقة إلى عهده، مع الإلماع إلى من عاصرهم من الأمم، كالنبط والسريان والفرس والقبط واليونان وغيرهم.

٣) الكتاب الثالث في أخبار البربر، وما كان لهم بديار المغرب من الدول.

ويمتاز تاريخ ابن خلدون هذا بما تضمن من المقدمات الفلسفية التي تحلت بها صدور فصوله، وبتلك اللغة العالية التي كتب بها، فقد كادت لغته في المقدمة تصل إلى درجة من البلاغة تضارع بلاغة الكتاب النابغين في القرن الثالث.

آراؤه ومبادئه في التعليم وطرقه:

عقد ابن خلدون في مقدمته فصلًا طويلًا في التعليم وطرقه وسائر وجوهه، وضمنه آراءه ومذاهبه في تلقين العلوم وطريق إفادتها. وها نحن أولاء نسوق إليك آراءه ونعرض عليك نصائحه مؤثرين عبارته في كثير من المواطن، ومجملين جميع ما ذكره في الأمور الآتية:

١) الإجمال في البداية ثم التفصيل بعد ذلك، فتلقي على التلميذ أولًا مسائل من كل باب من الفن، هي أصول ذلك الباب، وتشرح له على سبيل الإجمال حتى ينتهي إلى آخر الفن، ثم يرجع به الأستاذ إلى الفن ثانية ويرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها،

ويخرج معه من الإجمال إلى التفصيل، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصًا ولا مغلقًا إلا أوضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. فالتعليم الجيد المفيد على رأيه إنما يحصل بالتكرار ثلاث مرات على النحو الذي سبق.

٢) الاعتماد في أول الأمر على الأمثلة الحسية، فإن المبتدئ في أول أمره ضعيف الفهم قليل الإدراك، ولا يعينه على فهم ما يلقى عليه مثل الأمثلة الحسية.

٣) ألا يؤتى بالغايات في البدايات، ومعنى ذلك ألا يؤتى بالتعاريف والقوانين الكلية في أول الأمر، بل يجب الابتداء بالأمثلة الكافية، ثم الانتقال منها إلى التعاريف والقواعد. ومن قبيل إلقاء الغايات في البدايات ما تسمعه من الأساتذة في بعض المكاتب المصرية، تسمعهم يعرفون الأرض لتلاميذ السنة الأولى بأنها (كوكب دوار، يدور حول نفسه وحول الشمس). ومن إلقاء الغايات في البدايات أن يبتدئ المعلم مع تلاميذه دروس النحو بإعراب البسملة، وذكر ما فيها من وجوه الإعراب المختلفة. إن إلقاء الغايات في البدايات سبب من الأسباب التي تبغض العلم إلى المتعلمين، وتدعوهم إلى الانحراف عنه، وكثيرًا ما يكون ذلك داعيًا إلى قتل ذكائهم وإضعاف نشاطهم الفكري.

٤) ألا يطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها، لأن ذلك ذريعة النسيان وانقطاع مسائل العلم بعضها عن بعض. وأرى أن هذا يخالف الطرق الرشيدة في التربية الحديثة؛ لأن النفس تسأم العمل الواحد المستمر وتميل إلى التنويع والتغيير، ولأن فترات الراحة التي يأتي بها تفريق المجالس تفيد في تسجيل الدروس القديمة في المخ، كما هو مقرر في علم النفس.

٥) ألا يخلط على المتعلم علمان معًا؛ فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما، لما في ذلك في تقسيم الباب وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلقان معًا ويعود منهما بالخيبة. أما إذا تفرغ الفكر لدرس علم واحد، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله. وأرى أن هذا يخالف طرق التربية السديدة؛ فإن التنويع والتغيير في الدروس يجددان من نشاط المتعلمين ويزيدان في إقبالهم على التعليم، أما الاستمرار في علم واحد فمدعاة إلى السأم والتعب الفكري.

٦) البداية في التعليم بكتاب الله يقرؤه التلميذ ويحفظه، ثم ينتقل منه إلى غيره من العلوم والفنون، إلا أن بعضًا من المربين يرى البداية بتعليم علوم العربية، والانتقال منها إلى الحساب ومنه إلى القرآن الكريم، وقد ارتضى ابن خلدون هذا الرأي، كما مر عليك تفصيله.

٧) ألا يوسع الكلام في العلوم الآلية، بخلاف العلوم المقصودة بالذات. وذلك أن العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين: علوم مقصودة بالذات كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه، وعلوم آلية هي وسائل لهذه العلوم كالعربية والحساب وغيرها. فأما العلوم التي هي مقاصد فلا حرج في توسيع الكلام فيها وتفريع المسائل؛ فإن ذلك يزيد طالبها تمكنًا في ملكته وإيضاحًا لمعانيها المقصودة. وأما العلوم التي هي آلة لغيرها، فينبغي أن يقتصر فيها على القدر الذي يساعد على فهم الأولى لا غير؛إذ أن توسيع الكلام فيها قد يعوق عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات، لطول وسائلها مع أن شأنها أهم، والعمر يقصر عن تحصيل الوسائل والغايات على هذه الصورة المطولة.

٨) ألا يطالب المعلمون تلاميذهم بمعرفة ما وقع في العلوم من مختلف الاصطلاحات وتعدد المذاهب، وألا يكلفوهم استقصاء المؤلفات واستيعاب ما كتب في كل علم، فإن ذلك يعوقهم عن التحصيل. قال ابن خلدون في ذلك: "اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته، كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، ثم مطالبة المتعلم باستحضار ذلك كله، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب

في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور ولا بد دون رتبة التحصيل".[9]

٩) أن يتجنب المعلمون تصنيف المتون المختصرة، وتكليف تلاميذهم تتبع ألفاظ الاختصار واستخراج المسائل من بينها؛ فإن ألفاظ المختصرات دائمًا عويصة مستغلقة، ينقطع في فهمها قسط صالح من الوقت. وقد عقد العلامة ابن خلدون فصلًا بين فيه أن كثرة المختصرات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم، وأقام على ذلك الحجج الناهضة، وقال: "قصد المتأخرون بهذه المختصرات تسهيل الحفظ على المتعلمين، فأركبوهم صعبًا يقطعهم عن تحصيل الملكات".[10]

١٠) الرحلة إلى الأقاليم النائية في طلب العلم واستفادته؛ فإن ذلك يزيد في تجارب المتعلم ويكسبه معارف وعلومًا قد لا تتاح له لو أقام جميع حياته في بلده.

١١) الرحمة بالأطفال وتقويمهم بالقرب والملاينة لا بالشدة والغلظة؛ فإن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم ومفسد لأخلاقه، وفي ذلك يقول الإمام ابن خلدون: "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيق على

---

(٩) راجع مقدمة ابن خلدون، فصل في أن كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل.

(١٠) راجع المقدمة، فصل في أن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم.

النفس في انبساطها وذهب بنشاطها، ودعا إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث؛ خوفًا من انبساط الأيدي بالقهر عليه". وقال بعد ذلك: "ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده مُحَمَّد الأمين، فقال: يا أحمر، إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه، فصيريدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين. أقرئه القرآن، وعرفه الأخبار، ورِوه الأشعار، وعلمه السنة، وبصره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضحك إلا في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولا تمرنّ بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإنْ أباهما فعليك بالشدة والغلظة".(١١)

١٢) أن يعتمد في تهذيب الأحداث على القدوة الحسنة، فإن الأطفال يأخذون بالتقليد والمحاكاة أكثر مما يأخذون بالنصح والإرشاد. ومن أحسن ما رأيته في هذا الموضوع ما كتب به عمرو بن عتبة إلى معلم ولده، قال: (ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت. علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه

(١١) راجع المقدمة، فصل في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم.

فيكرهوه، ولا تتركهم فيه فيهجروه. روهم من الحديث أشرفه ومن الشعر أعفه، ولا تنقلهم من علم إلى آخر حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفَهم، وعلمهم سنن الحكماء وجنبهم محادثة النساء، ولا تتكل على غدر مني لك، فقد اتكلت على كفاية منك).

الجزء الثاني

الباب الخامس

النهضة الأوربية والتربية الأدبية في القرن السادس عشر

ما كاد القرن الخامس عشر يستكمل مدته، حتى ظهرت في العالم أمارات يُمْن وعلامات خير، تبشر بأن العصور المظلمة الطويلة عصور الجهل والظلم والاستبداد قد تقلص ظلها، وتقشعت سحبها، وأن عصورًا أخرى زاهية زاهرة أخذت تشق حجب الظلمات، وتشرق على الإنسان بنور العلم وضياء الحرية، تلك هي عصور النهضة الأوربية في أعلى منازلها وأبهى حالاتها.

جاءت النهضة فجاء معها العلم والنور، وتغيرت لها وجوه السياسة وأحوال الاجتماع، ونهضت المدنية الغربية، ووجدت الحرية سبيلها إلى النفوس، حتى أجمع رجال العلم على أنه لم يعهد في تاريخ البشر حادث له من التأثير في إعلاء شأن الإنسان ورفع مدنيته وإصلاح أحواله مثل ما لهذه النهضة.

وقد اختلف المؤرخون في تعيين مبدأ هذه النهضة، فمن قائل إنها ابتدأت منذ القرن الثالث عشر، ومن قائل إنها ابتدأت بعد ذلك، ولكنهم جميعًا متفقون على أنها عاشت فتية قوية في القرنين الرابع عشر والخامس عشر، وبلغت غاية مجدها في القرن السادس عشر. على أنها لم تأت مفاجأة ولم تباغت الناس مباغتة، وإنما تقدمتها حوادث كثيرة مهدت لها

الطريق، وساعدت على ظهورها وانتشارها في جميع القارة الأوربية. وإليك أهم هذه الحوادث:

١) إحياء الآداب والمعارف القديمة: وقد كان ذلك أكبر عامل في ظهور النهضة، فإنه فتح للناس كنوز الآداب الإغريقية والرومية، ومهد سبلًا جديدة للتربية والتهذيب، ونبه على معايب التربية الكنسية القديمة، وبعث في النفوس حب البحث والتنقيب، وساعد على تحرير الفكر وفك قيوده. هذا إلى أثره في إضعاف سلطان الكنيسة، والقضاء على ما تمتع به رجال الدين من السيطرة والنفوذ.

٢) اختراع البارود: وقد تغيرت له النظم الاجتماعية السائدة في القرون الوسطى؛ إذ قضى على نظام الفروسية ذى الشأن الخطير في تلك القرون، وسلب الفرسان ما كان لهم من النفوذ والسلطان في هاتيك الأزمان، ونهض بالطبقة المنتجة طبقة الزراع والصناع إلى غاية ما كانت ظنونهم تحوم حولها لولا ما أحدثه من هذا التغيير وذاك الانقلاب. كان الفارس الواحد قبل اهتداء الناس إلى استخدام البارود إذا لبس لأمته وركب جواده وذهب إلى ميدان القتال شاكي السلاح، رأى الناس فيه من البأس والقوة ما كان يظهر به على جماعات كثيرة من مشاة الجنود، ولذلك كانت قوى الجيوش تقاس في تلك الأزمان بعدد من فيها من الفرسان المدربين. فلما اخترع البارود واهتدى الناس إلى استخدامه في

القرن الرابع عشر، حالت الأحوال وتغيرت الأمور، فأصبح الجندي الضعيف من الجنود المشاة المؤهبين بالبنادق أصدق بأسًا، وأجدى في الحروب من الفارس المدل بجواده ولباسه؛ لذلك لم يك ثَم بد من خذلان نظام الفروسية وانحطاط شأنها.

٣) كشف القارة الأمريكية والطرق البحرية إلى جزائر الهند الغربية، فقد كان لذلك أعظم فضل في انتشار العلم وتوسيع المعارف الإنسانية، ونبذ الخرافات السائدة، واتساع الأعمال التجارية وسيرها في طرق جديدة.

٤) اهتداء كوبرنيق الألماني (١٤٧٣–١٥٤٣) إلى وضع نظام فلكي جديد، أثبت فيه أن الأرض تدور حول الشمس، ناقضًا ما ذهب إليه بطليموس قديمًا من أن الأرض مركز الكون.

٥) اختراع فن الطباعة في أواسط القرن الخامس عشر، وهو من أعظم هذه الأمور أثرًا؛ فقد ساعد على نشر العلوم والمعارف مساعدة يقصر دونها الوصف. كان الناس في الأزمان القديمة يحملهم الحرص على نشر المعارف أن ينسخوا الكتب العظيمة والمجلدات الضخمة بأيديهم، فيقبل الناس على شرائها رغبة في الاغتراف من حياض العلم، إلا أن أثمانها كانت غالية لا يقدر عليها إلا ذوو اليسار، فضلًا عن ندرتها وعناء النساخ في كتابتها، فلما اخترعت

الطباعة كثرت الكتب ورخصت أثمانها، وأصبح في وسع الغني والفقير شراؤها والانتفاع بها.

كل حادثة من هذه الحوادث التي سردناها، كانت عاملًا في رفع الحياة الإنسانية إلى مستوى أرفع وأعلى مما كان لها في العصور السابقة، حتى إذا جاءت النهضة وجدت الطريق معبدًا، فسارت بالناس في نشأة جديدة من الفكر والخلق والدين.

إحياء الآداب والمعارف

النهضة الأدبية

إن إحياء العلوم والمعارف القديمة الذي ابتدأ في إيطاليا، وانتشر منها إلى جهات الشمال، وكان له من الآثار في تحرير الأفكار ورفع مستوى الحياة بين الناس، ما قدمنا كانهو الوجه الأدبي للنهضة، والمنحى الذي يعني رجال التربية من مناحيها المختلفة؛ ولذلك نرى الحاجة ماسة إلى تفصيل نشأته في أشهر الممالك الأوربية.

النهضة الأدبية في إيطاليا :

كانت إيطاليا أسبق الممالك إلى الأخذ بأسباب النهضة الأدبية، والعمل على إحياء الآداب الإغريقية واللاتينية، وأول من ظهر فيهم روح هذه النهضة، وفكوا من أعناقهم قيود العصور المظلمة وحاربوا التقاليد القديمة، ثلاثة من أكبر كتاب الإيطاليين في القرن الرابع عشر، هم دانتي وبترارك وبوكشيو.

رأى هؤلاء ما امتلأت به كتب الأقدمين من العلوم والمعارف التي تسمو دراستها بالفكر وتنهض بالحياة، وبان لهم أن اليونان والروم بحثوا في مسائل الحياة ومشاكلها، وفهموا منها ما لم يفهمه رجال العلم في القرون الوسطى. فتاقت نفوسهم إلى مطالعة آدابهم ودراسة علومهم، فعكفوا عليها برغبة خالصة وعزيمة صادقة، وبذلوا ما استطاعوا من جهد في

تحصيلها واقتناء أسفارها، ثم أخذوا في تشويق الناس إليها وترغيبهم فيها، فخالفهم التوفيق وصادفهم النجاح، ونشروا بين شعبهم من المبادئ القويمة ما بعث فيهم حرية التفكير، وحب البحث والتنقيب، وكره إليهم التعلق بالخرافات القديمة التي كان يذيعها بينهم رجال الدين، وما لبثوا أن ذاع صيتهم وسار ذكرهم في أرجاء المعمور، فهرع إليهم الطلاب من قريب وبعيد، فأخذوا عنهم ثم عادوا إلى أوطانهم فنشروا فيها مبادئ الحرية الفكرية، وغرسوا بذور النهضة الأدبية، فنمت هناك وأنبتت من كل زوج بهيج.

كانت عناية هؤلاء الأبطال الثلاثة باللغة اللاتينية تفوق عنايتهم باللغة الإغريقية، فتقدمت بذلك دراسة الأولى في البلاد الإيطالية تقدمًا عظيمًا. وبقيت اللغة الإغريقية أزمانًا وهي بطيئة السير قليلة النجاح، على الرغم من الرغبة الشديدة في معرفة ما احتوته من آداب ومعارف. وأول من نهض بدراسة هذه اللغة نهوضًا يذكر في الممالك الغربية رجل إغريقي يدعى (منويل كرسولوراس)، جاء إلى إيطاليا واستوطنها سنة ١٣٩٦، فرغب إليه الأهلون في تدريس لغته في مدارسهم، فارتاح إلى العمل وقبله، فنصبوه أستاذًا في جامعة فلورنس، حيث اشتغل بتدريس هذه اللغة من سنة ١٣٩٧ إلى سنة ١٤٠٠، ثم غادرها إلى جامعات أخرى في المملكة الإيطالية أيضًا. ولقد أتى بأعمال عظيمة أثناء اشتغاله بالتدريس، فترجم كتبًا إغريقية كثيرة إلى اللغة اللاتينية التي ذاع انتشارها بين الإيطاليين، وألف كتبًا ورسائل في قواعد اللغة الإغريقية، وأسس جملة من المدارس، ونبغ على يديه كثير من الطلاب الذين كان لهم فيما بعد آثار تذكر في

نشر الآداب والمعارف القديمة في هذه البلاد. ولقد لحق بهذا النابغة الإغريقي كثيرون من أهل وطنه، فنصبوا أساتذة مثله وشاركوه في عمله.

ولما أغار الأتراك على القسطنطينية وفتحوها سنة ١٤٥٣، وكانت لا تزال حافلة بعلماء الإغريق، تخوف هؤلاء شرور الدولة المغيرة، وحذروا ما قد ينالهم من عسف واضطهاد، فهاجر كثير منهم إلى المدن الإيطالية، ونقلوا معهم كثيرًا من الكتب الإغريقية النفيسة التي لم تكن معروفة لغيرهم من علماء أوربا، فرحب الإيطاليون بمقدمهم، وأكرم الأمراء والأعيان وفادتهم، ونصبوهم أساتذة في المدارس والجامعات، فأقبلوا على العمل وأفلحوا في تشويق الناس إلى علومهم، واستمالة الطلاب إلى آدابهم، وكثرت الرحلة إليهم في طلب العلم، حتى لقد أتى عليهم حين من الدهر وهم يدعون أساتذة أوروبا ومعلميها. وقد أخذ الأمراء والبابوات يتنافسون في معاضدتهم ومعاونتهم في العمل الذي قاموا به، فجمعت الكتب القديمة، وفحص عن المنسوخات في الكنائس والأديار، وترجم منها إلى اللاتينية والإيطالية عدد وفير، وأسست المجامع العلمية، وأنشئت المدارس، وبنيت دور الكتب، وفاضت المدائن بالعلوم والآداب. ومن البابوات الذين لهم أثر حسن في إنهاض هذه الحركة (نقولا الخامس)، فهو الذي أنشا دار الكتب البابوية (مكتبة الفاتيكان) الذائعة الصيت في روما، وجمع لها من المنسوخات الإغريقية واللاتينية ما عز وجوده، وامتلأت به خزائنها. ومنهم أيضًا (يوليو العاشر)، فبفضل معاضدته وتشجيعه هذه الحركة المباركة أصبحت روما في زمنه كعبة العلوم والآداب القديمة، يؤمها الطلاب

وينسلون إليها من جميع الأرجاء الأوربية؛ ليأخذوا عن علمائها ما شاءوا أن ينقلوه إلى بلادهم وأوطانهم.

آثار النهضة الأدبية في إيطاليا:

لا ننكر أن النهضة الأدبية رفعت من شان الحياة الفكرية في إيطاليا، وروجت سوق العلوم والآداب فيها، وشفت أهلها من داء الجهل الذي ساد العقول في القرون الوسطى، إلا أن ذلك -والأسف ملء القلوب- كان على حساب الفضيلة والدين. غلا الإيطاليون في حريتهم الفكرية، وأورثتهم دراسة الآداب القديمة عقائد وآراء جديدة في الدين والدنيا، وأوّلوا ما وضعه زعماؤهم من الآداب والمبادئ تأويلًا يلائم أهواءهم ونزعاتهم الشهوانية، فمالوا إلى الإلحاد، ورجعوا إلى كثير من تقاليد الوثنية القديمة، وحادوا عن الأصول المسيحية الصحيحة، وانغمسوا في الملاذّ والشهوات، وتورطوا في الفسوق والعصيان. وقد يرجع السر في ذلك إلى أمرين: أولهما ما انتشر بين رجال الدين في ذلك الوقت من أنواع الإثم، وثانيهما ما فطر عليه الإيطاليون من السجايا الملتهبة والطبائع النزاعة إلى الشهوات.

لم يكن هذا الفساد مقصورًا على طائفة دون أخرى، بل كان فاشيًا بين جميع الطبقات لا فرق بين رجال الدين وغيرهم. يدلك على ذلك أن البابا (ليو العاشر) قرر على ملأ من الناس ما دل صراحة على أن أمر المسيح لم يكن سوى خرافة تناقلتها الأجيال الماضية، وكان لها من الآثار

الجليلة ما عاد على الناس بالخير والفلاح. ولقد حذا حذو البابا ليو العاشر كثيرون من القساوسة وأنصار الكنيسة، فأهملوا أمر الدين وتمشى الإلحاد في نفوسهم، وقلت مبالاتهم بالوقيعة في الدين والنيل منه، فكان ذلك إلى أسباب أخرى عاملًا على نبذ التكاليف الدينية، وانتشار الروح الوثنية بين أفراد الشعب الإيطالي.

النهضة الأدبية في الممالك الشمالية:

ابتدأت النهضة الأدبية في إيطاليا وبلغت فيها أعلى منازلها، ومكثت أزمانًا طويلة لا يشرق نورها في غير هذا المكان، ولكن قضى الله ألا تستمر هذه الحركة المباركة زاهية فتية بين الإيطاليين، فذهبت قوتها وركدت ريحها، وضاع ما كان لها من بهجة ورواء. على أن سراجها لم يكد ينطفئ في هذه البلاد حتى سطعت طوالعها في جهات أخرى من جهات المعمورة، ففي منتصف القرن الخامس عشر أخذت كتب الآداب القديمة بفضل اختراع المطابع تنتشر بين الناس في جميع الأرجاء الأوربية، وما هي إلا أوقات قصيرة حتى تخطت النهضة جبال الألب، وسلكت سبيلها إلى فرنسا وألمانيا وإنجلترا وإسبانيا والبرتغال وممالك أخرى كثيرة. وكان بدء ذلك أن رحلت طائفة من رجال النهضة وعلمائها في إيطاليا إلى الجهات المالية، فأقاموا هناك، وأخذوا ينشرون علومهم الحديثة ويستميلون الناس إليها، فرغب القوم فيها وعملوا على ترويجها، وأخذوا يدعون غيرهم من علماء الإيطاليين الذين لبوا سراعًا وجاءوهم أفواجًا. وتلا ذلك أن رحل كثير من الطلاب في الممالك الشمالية إلى إيطاليا لتحصيل هذه العلوم، فامتلأت

بهم المدن الإيطالية حتى إذا أبردوا غلتهم عادوا إلى أوطانهم، فنشروا بين أهليها ما أتوا به من علوم ومعارف. وما كاد القرن الخامس عشر تنقضي مدته حتى كان للنهضة من الأعوان والأنصار خارج شبه الجزيرة عدد وفير، وفي غضون القرن السادس عشر بلغت هذه الحركة الطيبة أقصى غاياتها في ممالك الشمال.

آثار النهضة الأدبية في ممالك الشمال:

كانت آثار النهضة الأدبية في ممالك الشمال تختلف كثيرًا عنها في موطنها الذي ولدت فيه، فلم يتسر إلى أهلها ذلك الروح الوثنية، ولم يجد فساد الأخلاق إلى نفوسهم سبيلًا. أضف إلى ذلك أن النهضة الأدبية قد ساعدتهم على إصلاح عقائدهم الدينية، وتخليص المسيحية من بعض ما شابها من خرافات وأباطيل. ويرجع السر في ذلك إلى ما طبع عليه أهل الشمال وبخاصة الألمانيون منهم، من اعتدال الأمزجة ورسوخ الفضائل وشدة العناية بالمحافظة على الدين والآداب، إلى غير ذلك من الصفات التي صاربها الألمانيون في طليعة الأمم، والتي ساعدتهم على أن يجنوا خيرًا من حيث جنى الإيطاليون شرًا.

ومن وجوه الاختلاف بين النهضتين أن النهضة في إيطاليا كانت تعمل على رفع حياة الفرد وتحصيل الفوائد الشخصية، ولكنها في ألمانيا كانت مصروفة إلى رفع مستوى الحياة الاجتماعية وإصلاح أحوال الجماعات، ولا سيما ما يتعلق منها بالأخلاق والدين.

التربية الأدبية والنهضة

يراد بالتربية الأدبية تلك التربية التي جاءت بها النهضة، والتي عمادها دراسة اللغات والآداب الإغريقية واللاتينية، إلا أن هذه التربية لم تكن على نسق واحد في جميع أزمان النهضة، ففي الأزمان الأولى كانت واسعة النطاق، نبيلة الأغراض تشبه ما كان معروفًا عند قدماء اليونان والروم بالتربية الكاملة. وفي العصور الأخيرة من عصور النهضة ضاق نطاقها وأصبحت لا غرض لها إلا تكوين رجال يجيدون اللاتينية والإغريقية، ويحسنون الخطابة والكتابة بهاتين اللغتين؛ ولذلك سميت بالتربية الأدبية القاصرة. وإليك تفصيلًا شافيًا يشرح لك حقيقة كل من التربيتين.

١) التربية الأدبية الكاملة في أوائل النهضة:

في العصور الأولى من عصور النهضة أقبل الناس على دراسة اللغات القديمة وآدابها، وشغفوا بإحياء الآداب الإغريقية واللاتينية، إلا أن ذلك كله لم يكن غرضًا في نفسه، ولا غاية مقصودة لذاتها، بل كان وسيلة إلى إحياء نوع من التربية سلكته أمة اليونان قديمًا، وتابعتها فيه دولة الروم. تلك هي التربية المعروفة عند القدماء بالتربية الكاملة التي تعمل على إنماء جميع القوى الكامنة في الإنسان جسمية وعقلية وخلقية، والتي ترمي إلى تكوين رجال قادرين على الاشتراك في أنبل أعمال الحياة الاجتماعية. ولذلك كانت رسائل المربين في العصور الأولى من عصور النهضة ممتازة عن رسائل المتأخرين بإحياء فكرة هذه التربية الكاملة، واختيار أغراض لها تشبه

الأغراض التي وضعها المربون الإغريقيون واللاتينيون. على أن كتاب هذه الرسائل كثيرًا ما كانوا يقتبسون عند تعريف التربية وذكر أغراضها نفس العبارات والألفاظ التي سبق إلى استعمالها في ذلك أفلاطون وأرسطوطاليس وكونتليان، وغيرهم من أساطين الأمتين.

غاية هذه التربية: كتب (يولس فرجوياس) (١٣٤٩–١٤٢٠) أحد الأساتذة في جامعة بادور رسالة في التربية سنة ١٣٧٤ كان لها شأن عظيم في البلاد الإيطالية، حتى لقد بلغ من عناية المربين بها وإعطائهم قدر ما جاء فيها، أن أوجبوا قراءتها في المدارس، وحتموا دراستها دراسة وافية متقنة.

تناول فرجرياس في هذه الرسالة أغراض التربية فقرر أن التربية الكاملة هي التي ترمي إلى تكوين نفوس حرة حكيمة مهذبة، والتي تعمل على إثارة ما في الإنسان من القوى الجسمية والعقلية والخلقية على وجه منتظم متناسق. ولقد فرق بين هذه التربية الكاملة وتلك التربية العملية المحضة التي مال كثير من الناس إليها في تلك الأزمان، في قوله: "إن النفوس المنحطة الدنيئة هي التي ترى غاية الحياة في تحصيل المنافع والملاذّ، أما النفوس العالية النبيلة فهى التي ترنو إلى الفضيلة والصيت البعيد".

انتقل فرجرياس من البحث في أغراض التربية إلى موضوعات الدراسة وأساليبها، فأسهب في ذلك أي إسهاب، ولا عجب فإنه من هاتين الجهتين كان الخلاف الظاهر المحسوس بين التربية الكاملة وتربية القرون المظلمة.

خواص هذه التربية: تمتاز التربية الكاملة بجملة أمور كانت مرعية عند اليونان والروم، مهملة كل الإهمال في القرون الوسطى، وإليك بيانها:

١) الحرص على دراسة اللغات والآداب القديمة، واتخاذ ذلك وسيلة إلى تكوين رجال قادرين على القيام بواجبات الحياة الاجتماعية.

٢) إحياء التربية الجسمية بعد أن أهملت في القرون الوسطى، ولقد كان هذا الإهمال نتيجة التربية السائدة في هذه الأزمان، فإن المربين في تلك القرون كانوا ينحون بالتربية منحى دينيًا محضًا، ويرون غايتها إعداد النشء للحياة السعيدة في الدار الآخرة، فاستتبع ذلك إهمال الجسوم.

٣) العناية بالسلوك والأخلاق، والعمل على تربية قوى الحكم في النشء تربية عملية، تسهل عليهم الفصل فيما يعرض عليهم من الحوادث.

٤) الاهتمام بالجانب العملي الاجتماعي من الحياة.

٥) العناية بالفنون الجميلة، وأخذ النشء بما يساعدهم على إدراك حسن الأشياء ومعرفة وجوه الجمال فيها، فإن هذا هو مثار اللذات النقية، ومنبع السعادة الحقيقية. وقد دعا رجال القرون الوسطى إلى إهمال هذا لما ساد فيهم من الميل إلى الزهد، والرغبة في الابتعاد عن ملاذّ هذه الحياة.

٢) التربية الأدبية القاصرة:

في أوائل القرن السادس عشر أخذ الناس يدرسون اللغات لذاتها، ويرونها غرضًا مقصودًا في نفسه، لا وسيلة إلى حياة حرة فاضلة مملوءة بالأعمال الصالحة النافعة، كما كان يراها أهل العصور الأولى من عصور النهضة، فأنتج هذا التغيير نوعًا قاصرًا من التربية يرمي إلى تكوين رجال يلهجون بلغة لاتينية فصيحة بليغة. وقد نال هذا النوع الجديد من التربية قبولًا عند الناس، فنسوا به تلك التربية الكاملة واحتفظوا به أجيالًا عدة حتى لقد دام سلطانه قويًا في المدارس الأوربية من بداية القرن السادس عشر إلى منتصف القرن التاسع عشر، وحتى أصبحت التربية الأدبية متى أطلقت لا تنصرف إلا إليه.

وجوه القصور في هذه التربية:

لم يكن لتربية الأجسام نصيب يذكر في هذه التربية، ولم يعمل فيها المربون عملًا ذا بال في سبيل إعداد النشء للحياة الاجتماعية الصالحة، فلم يدرسوا لهم تاريخًا ولا اقتصادًا ولا غيرهما من علوم الاجتماع، ولم يأبه أحد من رجالها بدراسة ظواهر الطبيعة وآثار الوجود. أما الفنون الجميلة التي نالت منزلة سامية في التربية الكاملة، فإنها نزلت إلى أحط منازلها، ولم يبقَ منها إلا ما هو خاص بملاحة التراكيب وجمال الأساليب في اللغة اللاتينية. ولقد أصبح غرض التربية منحطًا مقصورًا على تحصيل اللغات القديمة ومعرفة آدابها، وتخريج خطباء مفوهين وكتاب مجيدين. وقد بلغ هذا

الانحطاط غايته في القرن السابع عشر، حين أصبح التعليم في المدارس لا يزيد على دراسة تمرينات مطولة في قواعد هذه اللغات وأساليبها، من غير عناية بما حوته من معانٍ وأفكار.

غاية هذه التربية ومناهجها وأساليبها: غاية هذه التربية معرفة الآداب القديمة وإجادة اللغة اللاتينية كتابة وكلامًا. ومواد دراستها تكاد تنحصر فيما يأتي:

١) تمرينات مطولة في قواعد اللغة اللاتينية.

٢) مختارات من منثور هذه اللغة ومنظومها، مع فضل عناية بنماذج من كلام شيشيرون.

٣) قطع تختار من التوراة والإنجيل.

٤) بعض مما كتب باللغة اللاتينية في قواعد الإيمان.

٥) بعض من الرسائل الدينية المحررة باللغة الإغريقية.

ولعلك مما تقدم ترى ما في هذه المناهج من القصور، والرجوع بالتربية إلى دائرة ضيقة لا تفتح للإنسان مسلكًا للنجاح في هذه الحياة.

أما أساليب التعليم فلم يراعَ فيها طبائع الأطفال، وكان المربون يرونهم صورًا مصغرة للرجال ويزعمون أن مداركهم وإن اختلفت عن

مدارك هؤلاء في القوة لا تختلف عنها في النوع. ومن ثم كان الطفل بمجرد مجيئه إلى المدرسة يؤخذ بتحصيل اللغة الأجنبية قبل أن يعرف لغته قراءة وكتابة. وكان الأساس في تعليم اللاتينية دراسة القواعد، والاعتماد على الحوافظ، وتحميل القوى العقلية الضئيلة ما لا تطيق من التمييز بين التراكيب والأساليب. لذلك لم يكن عجبًا أن كانت أعمال التربية شاقة على المعلمين مبغضة إلى التلاميذ. ومما زاد الطين بلة ذلك النظام القاسي الشديد، وتلك العقوبات البدنية التي جرى عليها المربون في حمل تلاميذهم على التحصيل وحسن السلوك.

رجال التربية الأدبية في إيطاليا أزمان النهضة

من أكبر رجال التربية الأدبية في إيطاليا (بترارك) (١٣٠٤-١٣٧٤)، و(بوكشيو) (١٣١٣-١٣٧٥)، و(برزيزا) (١٣٦٠-١٤٣١)، و(فترينو) وغيرهم، وقد سبق لنا كلام مجمل في بعض هؤلاء، ولنذكر الآن كلمة مفصلة عن فترينو نشرح بها أعماله في التربية لتكون مثالًا لأعمال الآخرين.

فترينو

هو عمدة المربين الإيطاليين، وزعيم التربية الأدبية في هذه البلاد، وأول أستاذ من أساتذة المدارس ظهر فيه الروح الجديد والمبادئ الحديثة التي جاءت بها النهضة، ولم ينل شهرته هذه من طريق الكتابة والتأليف في موضوعات التربية، فإن رسائله ومؤلفاته قد بادت جميعها ولم يبقَ له شيء

منها، وإنما يرجع السر في عظمته وبعد صيته إلى ما كان له من التأثير في تلاميذه، وما كان لمدرسته من الآثار الخالدة الباقية.

كان فترينو من الذين أنجبتهم النهضة في عصورها الأولى. وقد ولد سنة ١٣٧٨ وتوفي سنة ١٤٤٦، وصحب برزيزا زعيم النهضة الأدبية اللاتينية، واشتغل بالتعليم الخاص في بادوا، وفنيس، ونصب نفسه للتدريس العام مدة في جامعة بادوا قبل إنشاء مدرسته التي رفعت ذكره، وخلدت أثره. وحديث هذه المدرسة أن أمير (منتوا) رغب أن يكون في قصره مدرسة على النمط الحديث، تدرس فيها العلوم الجديدة، وتنافس ما في قصور الأمراء المجاورين له من المدارس المنشأة على هذا الطراز، فدعا إليه فترينو سنة ١٤٢٨ وأطلعه على ما في نفسه، وطلب إليه أن يقوم بإنشاء المدرسة، فلبى الطلب، ومضى إلى العمل، وكان فترينو إذ ذاك في الخامسة والأربعين من عمره، معروفًا بالصلاح والتقوى، ضليعًا في علوم النهضة، حجة في الآداب الإغريقية واللاتينية والرياضة، ممتازًا بالكفاية والدراية بأعمال التعليم ومقاصد التربية.

ابتدأ فترينو مدرسته ولم يجعلها وقفًا على أولاد الأمراء والأعيان في مدينة (منتوا) كما كان القصد من إنشائها، بل أدخل إليها بترخيص من أميره أولاد أصدقائه وأحبائه، ومن شام فيهم مخايل النجابة من أولاد الفقراء. وكان لتلاميذه جميعًا كالأب الرحيم يساكنهم ويتفقد طعامهم وشرابهم وثيابهم، ويعني بصحة أبدانهم وقوة جسومهم، ويشاركهم في ألعابهم ومسراتهم، ويعطف عليهم في بأسائهم وضرائهم. وقد كان عظيم العناية

باختيار مدرسيه، شديد الاحتراس عند انتقاء خدمه، مخافة أن تسري الأخلاق الفاسدة إلى التلاميذ، ورغبة في الوصول بآدابهم إلى أرقى ما يستطاع لها من درجات الكمال.

أما أغراض التربية في هذه المدرسة فحدث عن نبلها ولا حرج، فقد قصد فترينو أن ينمي في تلاميذه جميع القوى الكامنة فيهم، جسمية وعقلية وخلقية، على وجه منتظم متناسق وفي آن واحد، بحيث لا تهمل واحدة من هذه القوى على حساب غيرها، وهذا بعينه ما كان يقصد إليه قدماء الإغريق في تربيتهم الكاملة. ولقد كان من أكبر مقاصده أن يجعل تلاميذه رجال جد وعمل قادرين على مغالبة الحوادث وتصريف الأمور، لا محض خطباء يدلون بما فيهم من بلاغة منطق وحسن بيان؛ لذلك صرف أكثر عنايته إلى الجانب العمليالاجتماعي من حياة الإنسان.

مناهج الدراسة وأساليبها في مدرسته:

رأى فترينو أن في دراسة آداب الإغريق والروم عونًا على تحصيل غاياته من التربية، فاهتم بتعليم تلاميذه لغتي هاتين الأمتين، وابتكر من أساليب التعليم ما جعل التحصيل سهلًا سريعًا. ذلك أنه ابتدأ باللغة اللاتينية وحدها، فجعل يعلمها التلاميذ بمجرد دخولهم في مدرسته، ويحرص كل الحرص على جعلها لغة الحديث بين الأطفال من الصغر، ووسيلة التخاطب بينه وبين تلاميذه. وكان يأخذ المبتدئين منهم بتمرينات في تجويد دخولهم في مدرسته، ويحرص كل الحرص على جعلها لغة الحديث بين

الأطفال من الصغر، ووسيلة التخاطب بينه وبين تلاميذه. وكان يأخذ المبتدئين منهم بتمرينات في تجويد حروفها وحسن النطق بكلماتها، حتى إذا قاربوا العاشرة من أعمارهم أخذهم بحفظ مختارات من شعرها ونثرها، وراضهم على إلقائها إلقاء يتمثل فيه الفهم الصحيح والأداء الحسن. وكان يتدرج بهم في هذه المحفوظات من السهل إلى الصعب، ومن المختارات القصيرة إلى الطويلة، على حسب تدرجهم في السن، وارتقائهم في المدارك. ولقد زودتهم هذه المحفوظات بمعارف وافرة في متن اللغة اللاتينية، وبصرتهم بأساليبها الصحيحة الراقية، وعودتهم حسن النطق وجودة الإلقاء، فلا غرو أن كانت أقوى وسيلة في تحصيل هذه اللغة. وكان إذا وصل بتلاميذه إلى درجة راقية في هذه اللغة أخذهم بدراسة المؤلفات اللاتينية، واختار لهم من بينها أعذبها لفظًا وأفصحها أسلوبًا، ولا يلبث بعد ذلك أن ينتقل بهم إلى دراسة الآداب الإغريقية دراسة واسعة.

ومن المواد التي اهتم أيضًا بدراستها الرياضة، وقد درسها لتلاميذه بشيء من التوسع، ولا سيما ما يتعلق منها بالرسم ومسح الأرض وهندستها. وكان يعتمد في تعليمه على الإملاء؛ لأن الكتب في زمنه كانت قليلة نادرة صعبة المنال. ومما عاونه على النجاح في أعماله عنايته بدراسة طبائع الأطفال، وحرصه على تعرف ما كان يظهر فيهم من أنواع الاستعداد، واهتمامه بالنظر في مستقبل تلاميذه واحدًا واحدًا. كل ذلك ساعده على أن يختار لكل تلميذ من مواد الدراسة وأساليبها ما يلائم طبعه واستعداده، وبذلك كان منهاج الدراسة في مدرسته مرنًا جدًا.

هذه أعماله في التربية العقلية، أما التربيتان الجسمية والخلقية فلم يكن نصيبها من عنايته واهتمامه بأقل من تلك، فقد كان يأخذ تلاميذه بتمرينات مدرجة في الطعان والمصارعة والرقص ولعب الكرة والجري والوثب، وكان له في جميعها القدح المعلى، يحسنها ويجيدها كل الإجادة. فلا عجب أن عشق تلاميذه الأعمال الجسمية والألعاب النافعة في إصلاح الأبدان وتعويدها الخفة والرشاقة في الحركات والسكنات، فإن غرام الأستاذ بفن من الفنون يسري منه إلى تلاميذه. على أنه لم يكن يقصد بهذه التمرينات الجسمية سوى استمالة القوى العقلية إلى أعمالها،، ومساعدتها على النماء والارتقاء.

كذلك بالقدوة الطيبة والنصح والإرشاد، كان يحمل تلاميذه على تقوى الله وخشيته ومراعاة أحكام الدين والسير في حدودها. ولقد بقي فترينو في هذه المدرسة يعمل على إعلاء شأنها وإسعاد تلاميذها حتى مات سنة ١٤٤٦.

المربون الألمانيون في أوائل النهضة

من أوائل رجال النهضة الأدبية في ألمانيا (جون فسل) (١٤٢٠-١٤٨٩)، و(رودلف أجريكولا) (١٤٤٣-١٤٨٥)، و(ألكسندر هجيس) (١٤٢٠-١٤٩٤)، و(جون رتشلن) (١٤٥٥-١٥٢٢)، و(يعقوب ومفلنسج) (١٤٥٠-١٥٢٨). وجميعهم يعدون في الطبقة العليا بين المربين الألمانيين. وترجع عظمتهم في عالم التربية إلى مالهم من الآثار الحميدة في تشجيع العلوم الحديثة، ونشر الروح الجديدة بين الطلبة الألمان، أكثر مما ترجع إلى تكوين آراء خاصة في التربية، أو وضع أنظمة جديدة تسير عليها المدارس.

إرزمس

هو دزيدريس إرزمس أشهر زعماء النهضة الأدبية، وأنضج أهل زمانه فكرًا، وأصفاهم ذهنًا، وأحدهم خاطرًا. كان وهو حدث متوقد الذكاء حاضر البديهة حتى تنبأ كثير من أساتذته ومعلميه أن سيكون له في مستقبل حياته شأن عظيم. ومما يؤثر في ذلك أن أحد معلميه من فرط إعجابه بذكائه أقبل عليه ذات يوم، فاحتضنه وقال له: "ستصل يومًا ما إلى أرفع قمم العلوم والمعارف". ورآه رودلف أجريكولا وهو في الثانية عشرة من عمره، فشام فيه من دلائل الذكاء ومخايل النجابة ما لم يرَ مثله في حدث غيره، فقال له: "ستكون يا بني في يوم من الأيام عظيمًا من عظماء الرجال"، وذلك تنبؤ ما كان أسرع الأيام إلى تحقيقه وتصديقه.

منشؤه ومرباه:

ولد إرزمس سنة ١٤٦٧ في مدينة رتردام إحدى المدن الشهيرة في الأراضي المنخفضة. وهو يمت إلى الألمان بصلة، فإنه ينتمي إلى الجنس التيتوني. وقد يتمته الأيام صغيرًا، فوضعه أوصياؤه في دير يتعلم فيه ليكون فيما بعد راهبًا، وعلى الرغم من مقته حياة الرهبنة أقبل على الدراسة بعزيمة صادقة وغيرة صحيحة. ولما بلغ التاسعة من عمره دخل مدرسة الكنيسة في (دافنتر) حيث أشرب في قلبه حب العلوم الجديدة علوم النهضة الأدبية، وحيث وصل من العلم باللغتين الإغريقية واللاتينية إلى غاية بعيدة. ولقد تمكن فيما بعد أن يرحل إلى باريس لدراسة العلوم الدينية والآداب القديمة، فانخرط في سلك جامعتها، وصادف في دراسته نجاحًا أي نجاح، ثم تطلعت نفسه إلى ورود مناهل العلم في بلاد أخرى، فذهب إلى إنجلترا حيث درس في جامعة أكسفورد ثم إلى ألمانيا وإيطاليا وجهات أخرى كثيرة.

ولقد ظل جميع حياته مكبًا على تحصيل العلوم، لا تهن عزيمته ولا تفتر همته، على قلة مال وضيق حال. بلغ به حب العلوم أن كان يحرم نفسه ضرورات الحياة في سبيل اقتناء الكتب، ومما يؤثر عنه في ذلك قوله: "إذا وصلت يدي إلى مال عمدت أولًا إلى إنفاقه في شراء الكتب، فإن زاد شيء بعد ذلك أصلحت به ثيابي".

أعمال في سبيل خدمة التربية ونشر العلوم:

خدم إرزمس التربية وترك فيها آثارًا حسنة باقية، ولقد لجأ في ذلك إلى الوسائل الآتية:

١) التعليم: فإنه في أثناء رحلاته إلى باريس وأكسفورد كان له تلاميذ مختصون به، يقوم بتعليمهم وتربيتهم، ولقد كان أول معلم للعلوم الجديدة في جامعة كمبردج، وقد ظل سنوات عدة وهو يعيش عيشة العلماء الرحالين المتنقلين، فطاف في كثير من بلاد أوروبا في إنجلترا وفرنسا والأراضي المنخفضة وسويسرا وإيطاليا، لا يبغي سوى الإفادة والاستفادة.

٢) المراسلة: وذلك أنه اختار مدينة بازل إحدى مراكز الطباعة الرئيسة في العالم لتكون مقامًا له، فأقام بها العشرين سنة الأخيرة من حياته، وكان في أثناء ذلك على صلة كبيرة بطلبة العلم ورجاله في الممالك النائية. فراسلهم ووصلهم بعلمه وأدبه، حتى كان أثره في التعليم ونشر المعارف من هذه الطريقة أبلغ من أثره حين كان على اتصال بالمدارس والجامعات.

٣) التأليف لإنارة أذهان الجمهور: لقد لجأ إرزمس إبان إقامته بمدينة بازل إلى تأليف الكتب والرسائل في نقد الكنيسة وما انتشر بين رجالها من الجهل والفساد، وفي التنديد بما ساد المجتمع من أنواع السيئات. ومن جمال كتبه أنه لم يقصر كلامه فيها على النقد

والتنديد، بل شفعه بتفصيل شافٍ في الإرشاد إلى طرق الإصلاح، والحث على التماس الفضائل في مطالعة آداب القدماء. ولقد كان نجاحه في تشجيع النهضة وتحبيب علومها إلى الناس من هذه الطريقة، يفوق نجاحه في الطريقتين السابقتين، وليس هناك من بين العلماء والمؤلفين من كتب أكثر منه إلا نفر قليل. على أنه لا يعرف في التاريخ كاتب أو مؤلف رزق في تأليفه مثل سعادته، فقد عاش حتى رأى كتبه تنتشر بين الناس هذا الانتشار الواسع العجيب. ولقد كان أسلوبه في أغلب مؤلفاته نقديًا تقريعيًا يشوق القارئين، ويستميلهم إلى المطالعة. ومن أشهر مؤلفاته التي ظهرت على هذا الأسلوب ما يأتي:

أ- مدح الجهالة: وهو مؤلف نقدي تقريعي كتبه ليسخر فيه من جهالة الرهبان، وما انغمسوا فيه من أنواع المفاسد.

ب- المحاورات: وهى جملة بحوث تحاورية بين فيها العيوب المنتشرة في الكنيسة والحكومة والمنزل والجامعات.

ج- الأمثال: وهى مجموعة من أقوال الإغريق والروم القدماء تتلخص فيها حكمتهم، وقد اختار هذه الأقوال وأردف كل قول بما يحتاج إليه من شرح وتعليق؛ ليكون ذلك مرشدًا إلى إصلاح ما هو سائد بين الناس من أنواع الفساد.

د- كتب المحادثات القصيرة: وهى جملة من الكتب تعالج موضوعات مختلفة دينية وخلقية، ولقد كانت هذه المؤلفات من أكبر الوسائل التي أصبح بها إرزمس قوة عظيمة من قوى الإصلاح في زمنه لا يفوقه في ذلك سوى مرتن لوثر، وقد جهد جميع حياته أن ينير أذهان الجمهور وأن يقدم إليهم من الكتب المقدسة ما هو محرر خال من كل خطأ وتحريف.

٤) الإكثار من طبع كتب الآداب الإغريقية واللاتينية: وقد كان غرضه من ذلك أن يقدم للناس معارف صحيحة محررة عن آداب هاتين الأمتين وعلومهما، وأن يختار من كتبهم ما يساعده على بيان ما في زمنه من ضروب الفساد وأنواع التقيد.

٥) تأليف الكتب المدرسية: فقد ألف كتبًا في قواعد اللغتين القديمتين، وكتبًا أخرى للمطالعة والقراءة في المدارس. ومن أشهر هذه الكتب وأكثرها انتشارًا بين التلاميذ كتاب المحاورات، ويعد هذا العمل من أكبر أعماله التي ساعدت في إنهاض التربية والتعليم.

٦) بحوثه في موضوعات التربية: فقد عالج كثيرًا من مسائل التربية ومشاكلها، وترى ذلك مبسوطًا كل البسط في بعض من كتب المحاورات والمحادثات، وفى كتابه المدعو (طرق الدراسة)، وفى كتاب التربية الحرة الكاملة للأطفال.

آراؤه ومبادئه في التربية:

لإرزمس آراء سديدة ومبادئ نبيلة في التربية، عني بها زعماء المربين الذين أتوا بعده، ولا نغالي إذا قلنا إنه ليس من بين أئمة التربية في القرنين السادس عشر والسابع عشر إلا من نظر في تربية هذا البطل، وفكر في آثارها، وإليك مجمل آرائه:

١) في مؤلفات الإغريق والروم ورجال الدين وفي الكتب المقدسة ما يكفي لهداية الناس في هذه الحياة، وفيها جميع ما يحتاج إليه في إصلاح الفساد المنتشر بين الناس على شرط أن يرجع الناس في دراستها إلى أصولها الصحيحة لا إلى تراجمها المحرفة المشوهة. وعلى هذا فأهم الأعمال المدرسية تنحصر في دراسة مختارات كثيرة من هذه المؤلفات دراسة متقنة يصل بها الإنسان إلى روح ما فيها من المعاني والأفكار، أما الدراسة المقصورة على تعرف الصيغ الكلامية وما فيها من وجوه البلاغة فلا تنفع في شئ.

٢) يجب أن تتخذ قواعد اللغة أساسًا لجميع الأعمال المدرسية، على شرط أن يتبع في دراستها من الطرق ما يساعد على تحصيل الآداب.

٣) يجب أن يستعان بدراسة الطبيعة والتاريخ وأحوال الحياة الحاضرة على إيضاح ما حوته الآداب القديمة من علوم ومعارف، كما يجب أن يستعان بدراسة هذه الآداب على إصلاح المجتمع.

٤) لابد من بذل الوسع في نشر العلوم والمعارف بين الناس نشرًا فسيح المدى، وأن ينال منها النساء حظًا وافرًا أسوة بالرجال.

٥) يجب أن يعنى كل العناية بالغرض الخلقي من التربية، وأن تنال التربية الدينية نصيبًا وافرًا من عناية المربين.

٦) على المربين أن يتجافوا عن الطرق الوحشية المألوفة في تأديب التلاميذ ونظامهم، وأن يسلكوا طرقًا أخرى أقرب إلى الحنان والرحمة.

٧) دراسة طبائع الأطفال أكبر عون للمعلمين على النجاح فيما يعانونه من أعمال التربية.

٨) الأم هي المربية الطبيعية للطفل في سنواته الأولى. وكل امرأة لا تشغل نفسها بتربية أبنائها ولا تعني بتنشئتهم فهي نصف امرأة.

٩) يجب أن يظل الطفل إلى السابعة من عمره وعماد تربيته اللعب، فإن اللعب خير عون على إنماء جسمه.

١٠) إذا وصل الطفل إلى السابعة من عمره وجب على مربيه أن يأخذه بكثير من الأعمال الجدية، وأن يسارع إلى تعليمه اللغتين الإغريقية واللاتينية معًا، فإن تعليم اللغات في الصغر يسهل على الحدث النطق الصحيح، ويعينه على سرعة تعليق المفردات والتراكيب.

١١) يجب أن يهتم بإعداد المعلمين إعدادًا صحيحًا كاملًا، وأن تزاد رواتبهم زيادة تلائم أعمالهم العظيمة النافعة، وأن توجه العناية إلى إصلاح أماكن الدراسة ومعاهد التعليم.

١٢) ينبغي أن يجهد المربون نفوسهم في تربية قوتي الحفظ والذكر في الأطفال.

ووسائل هذه التربية بثلاث:

١- فهم موضوعات الدراسة فهمًا صحيحًا متقنًا.

٢- ترتيب المعاني والأفكار في الذهن ترتيبًا منطقيًا.

٣- مضاهاة الحقائق وقياس بعضها إلى بعض، والبحث فيما بينها من وجوه الاتفاق والاختلاف.

١٣) كما يطوف النحل على الأزهار المختلفة الكثيرة، ويتنقل بين أفنان الأشجار يجمع منها العسل الذي يريده، كذلك ينبغي أن يكون حال الإنسان في تحصيل العلوم، فعليه أن يرد موارد مختلفة، وأن ينهل من كل منهل.

١٤) تربية البنات واجبة، وأول واجب في تربيتهن غرس الإحساس الديني فيهن، والواجب الثاني حمايتهن من الدنس والفساد، والواجب الثالث حفظهن من البطالة والكسل.

رجال التربية الأدبية في إنجلترا أزمان النهضة

لم يكن بين رجال النهضة في إنجلترا من يصح عده زعيمًا من الزعماء الذين سار ذكرهم، وبعد صيتهم. فلا عجب أن كان رجال تربيتها في ذلك الوقت من النفر الذين لم تتعد آثارهم حدود بلادهم. ومن أشهرهم (وليم جروسين)، و(حناشيك) و(روجر أسكام)، ولنترجم للثالث من هؤلاء فإنه أعظمهم أثرًا، وأبعدهم ذكرًا.

روجر أسكام

هو أشهر رجال التربية في إنجلترا في ذلك الوقت، ويرجع سر شهرته إلى أمرين:

أولهما أنه كان من أسبق كتاب الإنجليز الذين كتبوا رسائل في التربية بلغتهم الوطنية، وثانيهما أنه امتاز بأسلوب كتابي سهل ممتنع، جعل له مكانة عالية بين متأدبي عصره.

ولد روجر أسكام سنة ١٥١٥، ودرس علوم النهضة في كمبردج، ونبغ فيها حتى خلف أستاذه (حناشيك) في تدريس اللغة الإغريقية بهذه الجامعة. وفي سنة ١٥٤٨ اختير معلمًا للأميرة إليزابث (ملكة إنجلترا فيما بعد)، ولم يمض على ذلك غير قليل حتى اختير ناموسًا لاتينيًا للملك إدوارد الرابع، ثم للملكة ماري، ثم للملكة إليزابث على التعاقب.

ومن أشهر آثاره التي خلدت ذكره رسالة في التربية كتبها بأسلوبه البين، ودعاها (المعلم) وضمنها آراءه ومبادئه في التربية العلمية والعملية، لكنها لم تنشر على الناس إلا بعد وفاته بسنتين، نشرتها أرملته سنة ١٥٧١. ويعد هذا الكتاب من أسبق الكتب التي ألفت في التربية، وقد قسمه مؤلفه قسمين، خص الأول منهما بوضع مبادئ عامة يسار عليها في تربية الأحداث، والثاني بشرح طريقة سديدة في تعليم اللغة اللاتينية.

وعلى الرغم من قصره التربية في كتابه على التربية المدرسية كما يدل على ذلك عنوان الكتاب، فقد وضع لها من الأغراض ما لا يختلف عن أغراضها عند رجال التربية الأدبية في الممالك الأخرى، فقرر أن غاية التربية الفضيلة والقدرة على الأخذ بنصيب وافر من أعمال الحياة الاجتماعية، غير أنه يرى أن مطالعة الآداب هي أقوم الوسائل لتحصيل هذه الغايات. ولقد عاب في كتابه هذا ما كان مألوفًا في المدارس وبين رجال التعليم في زمنه، من مخاشنة الأطفال والقسوة عليهم في التعليم، وأوجب أن تسلك سياسة اللين والرفق في معاملتهم؛ فإن ذلك أصبح للأخلاق وأنجح للتعليم. ومن آرائه في تعليم اللغة اللاتينية أن يعتمد في دراسة قواعدها على أمثلة كثيرة مختارة من أقوال الكتاب المجيدين لا على مجرد شرح القواعد والتعاريف، وهو رأى أصيل أخذ به المعلمون، وجعلوه أساسًا لتدريس اللغات فيما بعد. وله فوق ذلك إرشادات ونصائح أخرى في طرق التعليم كثيرة الشبه بآراء إرزمس، ولذا لا نرى حاجة إلى إعادتها.

كان أسكام شديد الشغف بلغة وطنه يجيد الكتابة والتأليف بها كل الإجادة، ويفضلها في ذلك على اللاتينية، وقد وصف الناس أسلوبه الأدبيالذي كتب به كتابه السالف الذكر بأنه أول أسلوب سهل مهذب ظهر في اللغة الانجليزية. وقد كانت وفاته سنة ١٥٦٨.

مدارس النهضة الأدبية

كان أول مظهر لتأثير النهضة في التربية أن سرى روحها في معاهد التعليم المنتشرة وقتئذ، ولا سيما الجامعات والمدارس البلدية حديثة العهد، على ميل في بعضها إلى حب القديم والجمود عليه. ثم تلا ذلك إنشاء أنواع جديدة من المدارس تلائم الروح الجديد كل الملاءمة، وتطابق الأفكار التي جاءت بها النهضة كل المطابقة، وبذا فشت مدارس التربية الأدبية وأصبح لها غلبة وسلطان، إلا أن ذلك التغير الأخير لم يأتِ إلا بعد أن أخذت حركة النهضة تندمج في حركة الإصلاح الديني. ومن هنا كان لهذه المدارس اتصال وثيق بهذا الإصلاح.

زهت هذه المدارس أزمانًا، ولكنها ما كادت تبلغ نهاية القرن السادس عشر حتى ظهرت على التعليم فيها مسحة من التقيد، كبلت أساليبه ومناهجه بقيود لا تقل في شدتها عن قيود التعليم في القرون الوسطى. وقد ظل التعليم على هذا النمط المقيد أجيالًا عدة، ولم تقم للناس قيامة عامة ضده إلا بعد أن مضى من القرن التاسع عشر جزء يذكر. نعم ظهرت في أثناء ذلك آراء حديثة في التربية، ولكنها لم تأخذ

مأخذًا عمليًا واسعًا، بل لم تزد على أن كانت مظهرًا من مظاهر الاعتراض والطعن على أساليب هذه المدارس ونظمها ومناهجها الضيقة المقيدة.

الجامعات:

ينطبق هذا القول العام على الجامعات كل الانطباق، فقد كان لما جرت عليه قديمًا من التقاليد الخاصة أثر شديد في مقاومة روح التعليم الحدديث أزمانًا طويلة. نعم ضعفت هذه المقاومة على مر الأزمان، ووجدت العلوم الحديثة فيما بعد سبيلها إلى هذه الجامعات، إلا أن القيود التي تقيدت بها هذه المعاهد في مناهجها وأساليبها ونظمها وأغراضها بقيت مرعية بعض المراعاة على الرغم مما حدث فيها من التغيير الكثير. وأهم ما حدث فيها من أنواع التغيير تعديل مناهج الدراسة بإضافة الآداب واللغات القديمة إليها وبخاصة اللغة الإغريقية، وتحويل دراسة اللغة اللاتينية من صبغتها الدينية إلى صبغة أدبية.

١) جامعات إيطاليا: كانت جامعات إيطاليا ولا سيما جامعات بافيا وفلورنس وبادوا وميلان وروما، أسبق الجامعات إلى الترحيب بعلوم النهضة، وأول موطن دائم لها. ولقد كان لبترارك وبوكشيو أعظم أثر في إدخال الروح الجديد إلى الجامعات الإيطالية، فبفضل ما كان لهما من التأثير القوي، أخذ العلماء والطلاب في هذه الجامعات يحولون وجوههم عن دراسة القانون وفنون البلاغة والبيان إلى دراسة المؤلفات الإغريقية واللاتينية دراسة متقنة

صحيحة لا ترمي إلى تعرف الألفاظ والأساليب فحسب، بل تقصد فوق ذلك إلى تحصيل ما كان للأقدمين من علوم ومعارف وآراء، وإلى تفهم طرقهم وأساليبهم في الحياة.

وقد أصبحت دراسة اللغة الإغريقية في القرن الخامس عشر عامة منتشرة في جميع البلاد الإيطالية في جامعاتها ومدارسها، إلا أنه ما كاد القرن السادس عشر يبتدئ حتى أخذت دراسة الآداب القديمة في هذه الجامعات تنحط، وتتنزل إلى الحالة المعروفة في التربية الأدبية القاصرة.

٢) جامعات فرنسا: كانت فرنسا سريعة إلى الأخذ بعلوم النهضة وآدابها، وقد سهل ذلك عليها أمران: أولهما الصلات الجنسية بين الأمتين الفرنسية والايطالية، فكلتاها من أصل لاتيني. وثانيهما العلاقات والروابط السياسية التي تمكنت بينهما منذ غزا شارل الثامن ملك فرنسا مملكة نابلي سنة ١٤٩٤. ولهذا أخذت العلوم والآداب القديمة تنتشر في فرنسا انتشارًا واسعًا من بداية القرن السادس عشر. على أن دراسة اللغة الإغريقية في هذه البلاد يرجع تاريخها إلى زمن أسبق، فقد أسس في جامعة باريس منصب للغة الإغريقية، شغله أحد العلماء الإيطاليين سنة ١٤٥٨، ولكن الاهتمام بهذه اللغة لم يبلغ شأوًا يذكر في هذه الجامعة إلا بعد زمن الغزو، حين أخذ العلماء والمحترفون بالطباعة من الفرنسيين يقودون الحركة الجديدة داخل الجامعات وخارجها.

٣) جامعات ألمانيا: لم تجد دراسة الآداب القديمة في البلاد الألمانية أول الأمر من التشجيع ما وجدته في فرنسا، ولكنها لم تلبث أن وجدت أنصارًا ذوي نفوذ أخذوا بيدها، فاستمالوا الناس إليها، ورغبوهم في الإقبال عليها، وبذلك وجدت سبيلها إلى الجامعات ومعاهد التعليم. وقد أسس أول منصب لدراسة هذه العلوم في جامعة (إرفرت) سنة ١٤٩٤، وقد كان يدعى وقتئذ بمنصب الشعر والبلاغة. ولما أنشئت جامعة (وتنبرغ) سنة ١٥٠٢ سارت على مبادئ النهضة من مبدأ نشأتها. ولم تأتِ سنة ١٥٢٠ حتى كان للتعليم الحديث أثر يذكر في كل الجماعات الألمانية، وله المكان الأرفع في كثير منها.

٤) جامعات إنجلترا: أول من قام بنشر التعليم الحديث في إنجلترا طائفة من الطلاب الذين رحلوا إلى إيطاليا في طلب العلم. ومن أعظم هؤلاء الطلاب أثرًا (وليم جروسين)، و(توماس لنكر)، وقد ذهبا إلى فلورنس سنة ١٤٨٨، وبعد عودتهما اشتغلا بدراسة الآداب القديمة في جامعة أكسفورد. أما جامعة كمبردج فلم تصلها التربية الأدبية إلا عند اختتام القرن الخامس عشر، ولكنها لم تلبث أن بلغت شأو أختها في ذلك. ولإرزمس الفضل الأكبر في إدخال هذه التربية إليها، فقد اشتغل بتدريس اللغة الإغريقية فيها من سنة ١٥١٠ إلى سنة ١٥١٣. ومن علماء النهضة الذين أنجبتهم هذه الجامعة في أوائل القرن السادس عشر روجر أسكام، وقد أسلفنا الكلام عليه.

مدارس الأمراء والأعيان:

كانت مناوأة الجامعات والمدارس الكنسية للتعليم الحديث سببًا في نهضة الأمراء والأعيان به، وقيامهم بتأسيس نوع جديد من المدارس يتمشى فيه الروح الحديث، وينفسح فيه المجال للآداب والمعارف القديمة، وكان ذلك ظاهرًا جليًا في المملكتين الإيطالية والألمانية.

في إيطاليا: نفقت سوق هذه المدارس في كثير من الولايات الإيطالية الصغيرة، إذ تنافس أمراؤها وأعيانها في دعوة علماء النهضة إلى قصورهم، وتشجيعهم على تأسيس مدارس للآداب والمعارف القديمة تحت رعايتهم. ولقد عظمت المنافسة في ذلك بين الأمراء حتى أصبحت قصورهم في فلورنس وفيرونا وبادوا وفنيس وبافيا، وغيرها من المدن الكثيرة، تزدهي بما يتصل بها من المدارس الحديثة، وبمن يتردد إليها من العلماء. ولقد كانت مبادئ هذه المدارس ونظمها تشبه كل الشبه تلك المبادئ والنظم التي سار عليها فترينو في مدرسته، فقد كانت تعني كل العناية بتربية الجسوم ودراسة الآداب، وتميل بالتربية إلى وجهة اجتماعية، حتى لقد كانت نتيجة ذلك أن امتزجت فيها مبادئ الفروسية القديمة بمبادئ التربية الأدبية الحديثة. أما الصلات بين هذه المدارس وبين الجامعات فقد كانت تختلف كثيرًا، فبينا كان كثير من هذه المدارس ينافس الجامعات ويباريها، كان بعض منها يصل أعماله بأعمالها، ويسير هو وإياها على توافق تام، ولا سيما الجامعات التي كان لها اتصال بقصور الأمراء.

في ألمانيا: كانت مدارس الأمراء التي أسست في ألمانيا في أوائل القرن السادس عشر تشبه مدارس الأمراء الإيطاليين في أغراضها ومناهجها ونفوذها المطلق بين تلاميذها وكذلك في روحها السائد فيها، وكانت تخالف المدارس الألمانية التي كان لها السلطان والغلبة أيام النهضة من وجوه عدة تتلخص فيما يأتي:

١) لم تكن تابعة للسلطات البلدية كما كانت مدارس الآداب، وإنما كانت تابعة للقصور الملكية رأسًا.

٢) كانت كلها مدارس داخلية، ولذا كان مجالها اوسع، ونفوذها أعظم في سياسة تلاميذها وتصريف أمورهم.

٣) كانت ترمي إلى تكوين أبطال وزعماء يسوسون أمور الكنيسة والحكومة.

٤) كان تلاميذها في الغالب من أولاد الأمراء والأشراف.

٥) كانت مناهجها أوسع من مناهج الدراسة في مدارس الآداب، ولا تقل عن مناهج الجامعات.

هذا ولم تكن هذه المدارس كثيرة العدد في البلاد الألمانية، ومن أشهرها مدارس فرتا وميسن وجرما.

مدارس الآداب:

هذه هي أهم أنواع المدارس الأدبية في الممالك التيتونية، وتعد إلى وقتنا هذا أحسن أنواع المدارس الثانوية في هذه الممالك، وقد تكونت من المدارس البلدية العالية والمدارس الكنسية السائدة في البلاد وقتئذ، ولكن بعد تغيير في مناهجها وتوسيع فيه بإضافة اللغتين الإغريقية والعبرية، واستبدال الآداب بعلوم الفصاحة والبيان، والاستعاضة عن الرياضة بصناعة الجدل.

وقد دخل هذا التغيير في مدرسة (نور نبرغ) البلدية سنة ١٤٩٥ بإضافة الشعر إلى مناهجها، ثم تلا ذلك إدخال الشعر والخطابة إلى جميع المدارس العالية في المدينة. وفي سنة ١٥٢١ أضيفت اللغات الإغريقية واللاتينية والعبرية إلى المدارس الكنسية القديمة. وما هي إلا فترة قصيرة ثم فشا هذا التغيير في كثير من مدارس المدن الأخرى، حتى أصبحت مدارس الآداب علمًا على المدارس التي دخلها هذا النظام الحديث.

مدرسة الآداب في استراسبرغ: هي أعظم مدارس الآداب أثرًا، أسسها (جون اسنرم) (١٥٠٧–١٥٨٩) سنة ١٥٣٨، وتولى إدارتها بنفسه نحو أربعين عامًا. وقد قسمها إلى تسع فرق، وزع فيها العمل توزيعًا مراعًى فيه أسنان التلاميذ ومداركهم. وقد كانت أعماله في المدرسة ترمي إلى إجادة اللغة اللاتينية. وإقدار تلاميذه على محاكاة شيشيرون في الكتابة والخطابة. ولذلك عني كل العناية بدراسة الآداب اللاتينية، فأكثر من تمرين تلاميذه

على الخطابة والجدل وكتابة الرسائل والكلام في المحافل، وأخذهم بقراءة كثير من المؤلفات اللاتينية التي كتبها رجال البلاغة وفرسان البيان من الروم. وقد كانت مدرسته واسعة النطاق تحويي من التلاميذ ما يربو على ألف نسلوا إليها من كل حدب، وكثير منهم من الأشراف والأعيان. وقد نبغ على يديه كثير من الأبطال والزعماء الذين قادوا الحركة الفكرية في زمنه.

وقد ذهب إلى أن مقاصد التربية ثلاثة: التقوى والمعرفة والفصاحة. وأراد بالتقوى احترام الدين، والقيام بفرائضه، والعلم بأصوله وقواعده، وأراد بالمعرفة العلم باللغة والآداب اللاتينية، وبالفصاحة القدرة على استعمال هذه اللغة في أغراض الحياة استعمالًا صحيحًا. وقد دخلت آثاره إلى مدارس القرن السادس عشر بوسائل كثيرة منها ما يأتي:

١) المعلمون الأكفاء الذين نبغوا على يديه، وانتشروا في كثير من الجهات يعلمون وينشرون مبادئه.

٢) منهاج الدراسة الذي وضعه لمدرسته، والذي اتخذته المدارس الأخرى مثلًا أعلى تحاكيه.

٣) كتبه المدرسية المدرجة على نظام لم يعرف أحكم منه.

٤) مراسلة الملوك وكبار المربين، ومن الذين أكثر مراسلتهم من رجال التربية أسكام وملنكتون.

٥) نصائحه الخاصة بإنشاء المدارس ووضع أنظمتها.

كانت مدرسة استرم من المدارس التي سارت على مبادئ التربية الأدبية القاصرة، فلم يلتفت فيها إلى اللغة الوطنية، ولم يعنَ فيها إلا قليلًا بدراسة الجغرافيا والرياضة. وقد دخلتها اللغة العبرية بعد تأسيسها بسنوات، فكانت بذلك تمثل مدارس الآداب في القرن السادس عشر. ولما اختصر فيها منهاج الآداب تدريجيًا لإدخال الرياضة أولًا، واللغة الوطنية والتاريخ ثانيًا، والعلوم الطبيعية ثالثًا، أصبحت تمثل مدارس الآداب من ذلك الحين إلى وقتنا الحاضر.

المدارس العامة الانجليزية:

هي نوع من المدارس الثانوية الإنجليزية كثير العدد قديم العهد، يرجع تاريخ بعضه إلى ما قبل ظهور النهضة في إنجلترا، إلا أن الروح الحديث لم يتمشَ فيه إلا بعد أن أنشئت مدرسة القديس (بولص) في لندرة سنة ١٥١٢، وتعد هذه المدرسة أول مدرسة أنشئت لدراسة الآداب القديمة، أنشأها (جون كلت) أحد زعماء النهضة المتقدمين في هذه البلاد، ووضع لها من المقاصد والمناهج وطرق الدراسة ما جعلها نموذجًا يحاكى في كل المدارس العامة الأخرى. ومما زاد في شهرة هذه المدرسة ذلك الكتاب القيم الذي وضعه كبير أساتذتها (وليم للي) في قواعد اللغة اللاتينية، فقد أقبلت جميع المدارس الإنجليزية على دراسته أجيالًا عدة، واتخذته أساسًا لتعليم اللغة اللاتينية، فكان بذلك عاملًا من العوامل التي ساعدت في تخليد آثار المدرسة وآثار مؤلفه معًا.

كانت إنجلترا في الوقت الذي أسست فيه مدرسة القديس بولص تموج بالمدارس العامة موجًا، فقد كان فيها وقتئذ نحو ثلثمائة مدرسة، جميعها على اتصال بالكنيسة، وكلها يرمي إلى تخريج قساوسة ورهبان. وقد اشتهر من بين هذه المدارس العامة تسعة كانت تدعى المدارس العامة العظيمة، ولا تزال توصف هذا الوصف إلى الآن، وهي: ونشستر– إيتن– القديس بولص– وستمنستر– هرو– تشار ترهوس– رجبى شرز بري– مرشانت تيلر.

كانت هذه المدارس العامة جميعها في بدء أمرها دينية تشبه مناهجها مناهج المدارس الكنسية في القرون الوسطى، ولكنها بعد أن أنشئت مدرسة القديس (بولص) لم تلبث أن سرى إليها نفوذ هذه المدرسة الجديدة فاتجهت وجهتها، وأصبحت تمثل مدارس التربية الأدبية القاصرة التي مر بك شرحها. وقد ظلت على هذه الحال أزمانًا طويلة لا عناية فيها بغير الآداب. وهي وإن غيرت مناهجها الآن بعض التغيير فانفسح فيها المجال لدراسة علوم الرياضة والعلوم الطبيعية واللغة الوطنية واللغات الأجنبية الحديثة، لا تزال للآداب القديمة فيها المكانة العليا بين المواد الدراسية.

مدارس الآباء اليسوعيين:

تعد هذه المدارس أيضًا من مدارس النهضة الأدبية، وسيأتي لنا فيها بيان مسهب عند الكلام على التربية في عهد الإصلاح الديني.



الباب السادس

التربية الأدبية في عهد الإصلاح الديني

إن النهضة الأوربية التي ابتدأت في القرن الثالث عشر ودرجت في سبيل التقدم إلى القرن السادس عشر، أيقظت العقول وبعثت فيها روح النقد الذي شمل جميع وجوه الحياة ولا سيما الدينية منها، فانكشف بذلك في الكنيسة الأرثوذكسية معايب طالما سترها الجهل في القرون المظلمة.

من هذه المعايب تلك المسالك الغريبة التي انتهجها البابوات في جباية الأموال، فإنهم ابتدعوا صكوكًا للغفران يبتاعها الناس لتعفيهم من عقاب الكنيسة، فتهافت الغني والفقير على شرائها، وبذلوا فيها المال عن سخاء، وفهم العامة وقتئذ أنها تعفي من عقاب الكنيسة وعقاب الآخرة معًا؛ فكان ذلك مغريًا لهم بالفساد، ومشجعًا على ارتكاب الخطايا التي يكفي في غفرانها -على ما يعتقدون- ابتياع صك أو صكين بدراهم معدودات. ومما زاد الطين بلة أن المال الوفير الذي جمعته الكنيسة من هذه الطرق ومن غيرها لم ينفق جميعه في وجوه دينية مشروعة، بل عبث به بعض البابوات فأنفقوه في مطامعهم الشخصية ومآربهم السياسية، ومن هذه المعايب أيضًا رغبة البابوات في السياسة الدنيوية وانصرافهم عن أمور الآخرة.

فطن الناس لمعايب الكنيسة الأرثوذكسية فمقتوا نظمها، ورأوا ضرورة القيام بعمل يصلح من أمرها ويسير بها في النهج الواضح القويم. لذلك هب دعاة الإصلاح إلى العمل، ولم يكن من قصدهم في أول الحركة أن يهدموا النظام القديم جملة، ويستبدلوا به النظام البروتستنتيالذي أنتجته الحركة في آخر الأمر، وإنما أرادوا أن يجعلوا إصلاحهم مؤسسًا على نظام البابوية وبقائها، ولكن الكنيسة من مبدأ الحركة أنكرت عليهم عملهم، ودبرت الحيلة لإحباط مسعاهم، وقاومت كل جهد بذلوه في سبيل الإصلاح، وقد وجدت من ثروتها الطائلة وكثرة أتباعها نصيرًا أي نصير، غير أن ذلك لم يجدها نفعًا، بل قلل من عطف الناس عليها، وأثار أحقادهم على البابوية ونفوذها، وساعد على انفجار الثورات في بقاع كثيرة من أوروبا الشمالية، فنبذ كثير من الناس تقاليد الكنيسة الأرثوذكسية، وانجلى الأمر عن تأسيس كنائس مستقلة تعمل بالعقائد البروتستنتية. ولقد كانت الثورات القائمة في ممالك أوروبا الشمالية يختلف بعضها عن بعض في المقاصد والغراض، إلا أن النهضة الأوربية التي أيقظت العقول وبعثت فيها روح النقد كانت عاملًا مشتركًا بينها كما كانت أكبر داعٍ إليها جميعًا.

رجال التربية في عهد الإصلاح الديني

أنتجت حركة الإصلاح الديني في القرن السادس عشر عددًا وفيرًا من أئمة التربية وقادة الرأي فيها، وسر ذلك أن زعماء الحركة رأوا أن تربية النشء هي خير وسيلة للحصول على الإصلاح الذي ينشدونه، فوجهوا عنايتهم إليها واشتغلوا جميعًا بمباحثها، وفكروا في أغراضها وأساليبها،

ووضعوا ما رأوه نافعًا من مناهج التعليم ونظمه، فأصبحوا بذلك من كبار المربين الذين يهتدى بهديهم ويرجع في التربية إلى آرائهم. ولقد اشتهر من بينهم عدد كبير، منهم إرزمس الهولندي، وتومس مور الإنجليزي، ومرتن لوثر، وملنكتون الألمانيان، وكلفن الفرنسي، وزو نجلي السويسري.

ويجدر بنا أن نجمل للقارئ تراجم بعض من هؤلاء الرجال ليطلع على آرائهم في التربية، ويقف على أهم نظريات الفن في ذلك العصر.

مرتن لوثر

هو بطل المصلحين وعمدة المربين في هذا العصر. ولد في بلدة إيزلين من أعمال سكسونيا عام ١٤٨٣، وتربى تربية صالحة فدخل المدارس وانتقل إلى الجامعات، واغترف من علوم الدين والقانون. ولما أتم دراسته سافر إلى روما سنة ١٥١١، فأقام بها عامًا واحدًا وقف فيه على مخازي الكنيسة والمدينة، ثم عاد إلى وتنبرغ مملوءًا غيره وحماسة، وهنا ابتدأت حركته في الإصلاح الديني، إلا أن مسافة الخلف لم تتسع بينه وبين الكنيسة إلا عام ١٥١٧، حين أرسل البابا (ليو العاشر) أحد الرهبان إلى سكسونيا بجملة من صكوك الغفران ليبيعها للناس على ما أسلفنا، فقد عدها لوثر مخزاة من مخازي الكنيسة وأخذ يحاربها جهارًا، فثار حقد البابا عليه وعده زائغًا عن الكنيسة وحرمه التمتع بقوانينها، فلم يزدد بذلك لوثر إلا اندفاعًا في حركة الإصلاح، وميلًا إلى تربية المهور بما يترجمه من كتب الدين وما يكتبه من مقالات التربية. وقد عمد في بادئ الأمر إلى إيقاظ

عقول العامة وتحريك عواطفهم بترجمة الكتاب المقدس ونقله من اللغة الإغريقية إلى اللغة الإنجليزية، فتم له ذلك بلغة سهلة واضحة توافق العصر الذي وجد فيه، وكانت هذه الترجمة أكبر مساعد على تقدم التربية في هذه الآونة؛ فإنها استمالت الناس إلى القراءة وبعثت فيهم روح التفكير. ثم أتبع ذلك بمقالات ورسال ضمنها آراءه في نظم التربية وأساليبها.

وليس هناك أبلغ في إيضاح آرائه هذه من كتابه الذي بين فيه طرق الإصلاح في المدارس المسيحية، ووجهه إلى ولاة الأمور في جميع المدارس الألمانية سنة ١٥٢٢. ولا تقل عن ذلك خطبته المشهورة التي أبان فيها وجوب إرسال الأطفال جميعًا إلى المدارس.

آراؤه في أغراض التربية ونظمها:

يذهب لوثر إلى أن الغرض من التربية هو ترقية حال الأمة والكنيسة معًا، ولن تقوم المدرسة عنده بواجبها حتى تخرج رجالًا أتقياء، يعملون على نصرة دينهم وحماية أوطانهم. ومن أجل ذلك يرى أن من واجب الحكومة أن تنفق على معاهد التربية من بيت مالها، وأن يتمتع كل من يتربى في هذه المعاهد بهذا الإنفاق، لا فرق بين غني وفقير، ولا بين رفيع ووضيع، ولا بين ذكر وأنثى، وعلى السلطة المدنية أن تسن من النظم ما يرغم الآباء على إرسال أبنائهم إلى المدارس ولو كانوا كبارًا. ولما رأى (لوثر) أن كثيرًا من الأبناء ولا سيما كبار السن منهم قد يتعذر عليهم أن يدخلوا المدرسة ويواظبوا على العمل فيها، لاشتغالهم بحرفة يكسبون منها قوتهم، أو لرغبة

آبائهم أن يبقوهم معهم لمساعدتهم في أعمالهم احتاط لذلك وقال: "على كل صبي وشاب أن يحضر المدرسة ساعة أو ساعتين من النهار، ثم يذهب بعد ذلك إلى عمله الخاص في بيته أو مصنعه أو حانوته". وبذلك تتمشى الدراسة والعمل لكسب القوت جنبًا إلى جنب.

آراؤه في مناهج الدراسة:

كان (لوثر) بطل الإصلاح الديني في شمال أوربا، ولذلك كان في مقدمة الذين يدعون إلى التعليم الديني، ويعدون الكتاب المقدس وأصول الدين أهم مواد الدراسة. ولما كان مع ذلك من رجال النهضة الأوربية رأى رأيهم، فأشار بدراسة اللغات الإغريقية واللاتينية والعبرية؛ لأنها مفاتيح الحضارة القديمة، ولأنها تعين على فهم الكتب المقدسة، وقد أوصى بدراسة علم المنطق وفنون البيان وتمرين النشء على النطق الصحيح الفصيح الخلاب، فقد كانت هذه الفنون ذات مكانة عالية في أيامه، إذ كانت أيام جدال ومناظرات. ومن الموضوعات التي رأى ضرورة إدخالها في مناهج الدراسة وبالغ في بيان منافعها، التاريخ والغناء والموسيقى والرياضة البدنية، أما التاريخ فقد قال عنه: "إنه فضلًا عن نفعه في شرح الحقائق الخلقية، يعين الطلاب على فهم النظم الاجتماعية التي يرونها ويسمعون بها في كل وقت وحين". أما الغناء والموسيقى، فإنهما وسيلتان لشرح الصدور وإذهاب الحزن عن القلوب. وأما الرياضة البدنية، فلأنها ذات أثر جليل في تقويم الجسوم وتقوية العقول.

آراؤه في طرق التدريس:

كان للوثر آراء سديدة في طرق التعليم وأساليبه، فقد أشار بوجوب الانتفاع بما في الأطفال من النشاط الطبيعي، ونهى عن إخضاع ما فيهم من الميل الغريزي إلى الحركة والعمل، وأوصى باستخدام المحسات في التعليم والإكثار من ضرب الأمثلة ما استطاع المعلم إلى ذلك سبيلًا. ومن آرائه في تعليم اللغة أن تفوق عناية المربي بتمرين الطفل على النطق الصحيح عنايته بدراسة القواعد.

مغالاته بإقرار المعلمين:

قال لوثر: "لولا المعلمون ما رأينا بين ظهرانينا واعظًا ولا فقيهًا ولا كاتبًا ولا طبيبًا ولا حكيمًا، فهؤلاء جميعًا غرس المعلم وثمرة أعماله وجهوده. إن المعلم النشيط الذي يخلص في العمل، ويراقب الله في واجبه، ويبذل قوته ويرضي ضميره في مهنته لا تستطاع مكافأته، وكل مال يغدق عليه وإن كثر ضئيل، في جانب أياديه علينا ومعروفه فينا. ولقد أحس أفلاطون –وهو وثني–الفضل الذي يسدى إلى الأمم على أيدي معلميها، فأعلى مكانتهم وربأ بجهدهم أن يفي به شكر أو يكفي في المجازاة عليه مال. ولكنا –والأسف ملء قلبي– نغض منهم ونعرض عنهم وننظر إليهم في المجالس شرزًا، ثم ندعي بعد ذلك أننا من أمة لها مدنية ودين. لو أني أكرهت على مغادرة الوعظ والإرشاد وطلب إليّ أن ألتمس عملًا آخر، لم أجد عملًا أحب إلى نفسي من تهذيب الأحداث، فإني أراه أنفع شيء بعد

الوعظ، على أن الشك كثيرًا ما يغلبني على قلبي، فلا أدرى أي المهنتين أشرف وأنبل".

إنك يا صاح لن تستطيع أن تجد فوق الأرض فضيلة أسمى من تلك التي تراها في رجل غريب عنك حين يجلس إلى أولادك، فيعالج نفوسهم بأنواع التأديب، ويقومها بصنوف التهذيب، متخذًا من صبره معينًا، ومن إخلاصه نصيرًا. ذلك عمل قلما يبذله الآباء لأبنائهم وهم أقرب الناس إليهم، وأشدهم حبًا وعطفًا عليهم.

آثار آرائه في المدارس:

وقعت آراء (لوثر) ونصائحه في التربية موقعًا حسنًا عند كثير من الناس، ولم تلبث طويلًا حتى أدخلها أتباعه والمعجبون به في مدارس ألمانيا. فبعد سنة واحدة من نشر كتابه الذي وجهه إلى ولاة الأمور في المدن الألمانية، طلب الكونت (منسفلد) إلى المصلحين البروتستنتيين أن يؤسسوا في (إيزلبن) مدرسة بحيث تكون في مناهجها ونظمها وطرق تدريسها جارية على النمط الذي أشار به لوثر، فأذعنوا للأمر وكان زعيمهم في ذلك المربي الكبير (فيلب ملنكتون).

فيلب ملنكتون (١٤٧٩-١٥٦٠)

هو المربي الذي ذاع صيته في طول البلاد الألمانية وعرضها. وهو الذي شمل إصلاحه كل معهد من معاهد التعليم في هذه البلاد، حتى لم تبقَ

عند مماته مدينة من المدن الألمانية إلا وقد تم لها إصلاح مدارسها على النحو الذي رسمه وأرشد إليه، كما لم تبق إذ ذاك مدرسة ألمانية ذات شان إلا كان بين معلميها واحد أو أكثر من تلاميذه، فلا عجب إذا أن أكبره الألمان ولقبوه بمعلم ألمانيا ومربيها.

ولقد كانت مدينة (وتنبرغ) المركز الذي انبعث منه نور إصلاحه مصحوبًا بنور رفيقه لوثر، فقد أقام ملنكتون في جامعتها اثنتين وأربعين سنة يعمل ويصلح حتى مات، وكانت هذه الجامعة أول جامعة دخلها إصلاحه، فأخذت صبغة أدبية بروتستنتية حاكتها فيها جامعات أخرى كثيرة في ألمانيا الشمالية، ثم صارت هذه الجامعة فيما بعد نموذجًا لكل جامعة جديدة أسست في هذه المملكة.

ولما استفاضت شهرة هذا البطل وسار الركبان بأخباره، نسل إليه الطلبة من كل حدب، وأقبلوا آلافًا مؤلفة إلى جامعة (وتنبرغ)، حتى إذا اقتبسوا من نوره رجعوا حاملين آراءه ومبادئه فنشروها في كل مكان أقاموا به وعلموا فيه. وكان أمراء القطائع الألمانية إذا أراد أحدهم أستاذًا لجامعته أرسل إلى هذا المصلح العظيم فاختار له واحدًا من تلاميذه، وكذلك كان الحال إذا أراد أولو الأمر في مدينة من المدن رئيسًا، يدير شئون مدارسها ويسوس أمورها. ومما لا خلاف فيه أن العدد الأكبر من مشهوري المربين في هذا العصر، كننندر وترندندرف كانوا من تلاميذه والآخذين عنه. ولم يكن الفضل في صلته بمدارس ألمانيا جميعها راجعًا إلى تلاميذه فحسب، فقد كان يكثر من زيارتها ومراسلة القائمين بشئونها في كل ما يراد إدخاله

فيها من وجوه الإصلاح. هذا إلى كتبه النافعة في فروع الدراسة المختلفة، فقد ألف في السادسة عشرة من عمره كتابًا في قواعد اللغة الإغريقية صار فيما بعد كتابًا مدرسيًا شائعًا في كل المدارس الألمانية، ثم أتبع ذلك بتأليف كتاب آخر في قواعد اللغة اللاتينية، فكان له من الشهرة ما كان لسابقه، وله في المنطق والبيان والتاريخ والأخلاق والطبيعة مؤلفات نافعة مستعملة في المدارس الابتدائية، أما مؤلفاته الدينية فقد كانت معروفة بين طلاب الجامعات البروتستنتية والمدارس العالية.

ولما طلب إليه أمير سكسونيا أن يضع نظامًا خاصًا للتعليم في قطعيته، وضع نظامًا يقضي بتأسيس نوع حديث من المدارس سماها المدارس اللاتينية، وطلب ألا تخلو قرية أو مدينة في قطيعة سكسكونية من مدرسة تسير على هذا النظام، وقد جعل الدراسة فيها ضيقة الدائرة قليلة المواد، فقد رأى ألا يدرس فيها سوى اللغة اللاتينية والدين، وحذر المربين فيها ألا يثقلوا كواهل الأطفال بالإكثار من فروع الدراسة كما كانت الحال قديمًا، وأوجب قسمة التلاميذ في هذه المدارس إلى فرق ثلاث يختلف فيها التعليم على حسب اختلافهم في القوة والعلم. ولما ارتقت هذه المدارس فيما بعد بارتقاء مناهجها، صارت معاهد للدراسة العالية في الآداب والفنون.

جن كلفن (١٥٠٩-١٥٦٤)

ولد (كلفن) في بلدة (نوايون) من أعمال (بيكارديه) بفرنسا، وتربى تربية حسنة ودرس القانون والدين دراسة متقنة، ولم يقنع كغيره بالطعن على العقائد الكاثوليكية، بل عزز آراءه بوضع كتاب في قواعد الدين المسيحي، وبين فيه منهجه لإصلاح الدين. ولما راى حقد ملك فرنسا إذ ذاك على جماعة البروتسنتيين نزح إلى سويسرا، حيث ساعدته الأحوال السياسية في هذه البلاد على نشر مبادئه وآرائه، وقد أنفق أكثر أيامه في المناقشات الدينية، ولم تتجه عنايته إلى التربية والبحث في مسائلها الآف في السنوات الأخيرة من حياته، ولكنه مع ذلك استطاع أن يقوم بأعمال كثيرة فيها، فقد أسس مدارسه المشهورة المنسوبة إليه في (جنيف) وغيرها من أمهات المدن، وهي لا تختلف كثيرًا عن المدارس اللاتينية التي سبق لنا الكلام فيها.

ولما اتسعت دائرة أعماله في التربية دعا إليه معلمه (كردريس) الفرنسي ورغبة في المجيء إلى سويسرا ليشتغل معه بالتعليم في المدارس التي أصلحها، وليساعده في إتمام تنظيمها وترتيبها، فنجح في استمالته. جاء إليه ذلك المربي العظيم وكان من أجلّ أعماله أن ألف كتبًا أربعة في المحاورات قصد من وضعها أن يتعلم التلاميذ اللغة اللاتينية تعلمًا يقدرهم على الكلام بها بسرعة وسهولة، وأن يكون ذلك من طريق المحادثة والمحاورة في موضوعات عصرية شائقة.

هذا وقد أخذ التعليم في المدارس الكلفنية صبغة دينية أدبية، وقد كانت إحدى المدارسيبتدئون بتعلم الدين واللغة اللاتينية، حتى إذا وصلوا إلى السنة الرابعة ابتدءوا دراسة اللغة الإغريقية. وفي فرقها العالية كانوا يدرسون المنطق وفنون البيان. وقد انتشر هذا النوع من المدارس بسرعة في كثير من مدن سويسرا وفرنسا وإنجلترا بين الطوائف البروتستنتية.

زونجلي (١٤٨٤-١٥٣٢)

كان زعيم الإصلاح في سويسرا، وكانت إحدى غاياته في الإصلاح إنهاض التربية وترقيتها. أسس جملة من معاهد التعليم الأدبي في سويسرا، وكان له الفضل في إدخال المدارس الابتدائية في هذه المملكة، وقد نشر مقالًا في التربية الدينية بين فيه الطريق القويم في تعليم الأحداث وتربيتهم تربية مسيحية، وضمنه منهج الدراسة الذي ارتضاه. وهو لا يختلف كثيرًا عن منهج (لوثر) إلا في أنه أهمل التاريخ وذكر في مكانه الحساب والمساحة، وربما أتى هذا التغيير من ميله المعروف إلى تفضيل الفنون العملية على الفنون النظرية.

الإصلاح الكاثوليكي

جماعة اليسوعيين

أجملنا فيما سبق لنا ما قام به المصلحون البروتستنتيون في سبيل إنهاض التربية وترقية شئونها، ويجدر بنا الآن أن ننظر إلى الوراء قليلًا، لنرى مجهود الكنيسة الأرثوذكسية في هذا السبيل إبان الثورة البروتستنتية.

في حياة (لوثر) وبعد مماته كان للكنيسة الأرثوذكسية أنصار يعملون على توطيد أركانها وإصلاح ما فسد من أمورها، مع إبقاء نفوذ البابا وسلطانه والمحافظة على الرابطة التي تربطهم به. وقد رأى الكاثوليكيون عامة أن من واجبهم فوق ذلك أن يقمعوا زيغ البروتستنتيين، وأن يردوا إلى كنيستهم من خرج عنها من رجال ونساء، فقامت من أجل ذلك حروب دينية بين الفريقين، أظهر فيها كل فريق منتهى أعمال القسوة والفظاعة من قتل وتعذيب وتمثيل. غير أن هذه الحروب لم تجد الكاثوليكيين كثيرًا، فعمدوا إلى وسائل أخرى كان أكثرها نفعًا تكوين تلك الجماعة التي سموها (جماعة اليسوعيين)، فقد عززت مواقفهم وأيدتهم أي تأييد.

ألف هذه الجماعة زعيمها (لويولا)[١٢] في سنة **١٥٣٤**، وذلك أنه استمال إليه ستة من الطلبة وعاهدهم على أن يهبوا نفوسهم جميعًا لهداية

---

(١٢) هو إجنات لويولا أحد الفرسان الإسبانيين، ولد سنة **١٤٩١** وتوفي سنة **١٥٥٦**، وقد جرح في إحدى الوقائع، فصرف مدة مرضه في مطالعة الكتب الدينية، فتمكن حب الدين من قلبه، وعزم على أن يهب البقية الباقية من حياته لخدمة الدين.

الوثنيين ومؤازرة البابا وتأييد سلطانه ونفوذه. إلا أن هذه الجماعة لم تصادف من الناس إقبالًا في بدء أمرها، ولم يأبه لها أحد في سنواتها الأولى، ولكن لم تمضِ السنة السادسة من حياتها حتى أحس الناس جليل نفعها، فاعترف بها البابا، وأسرع الناس إلى الانتظام في صفوفها وأخذوا جميعًا يعملون على تحقيق أغراضها، فعولوا أولًا على جهود المرسلين المبشرين في نشر الدين المسيحي الكاثوليكي في أرجاء المعمورة، ثم عمدوا بعد ذلك إلى تأسيس المدارس والمعاهد العلمية، واتخاذها وسائل لتربية التلاميذ على الطاعة والإخلاص للبابا.

ولم يكن من أغراض هذه المدارس أن تقتصر على تربية من يرتبط بهذه الجماعة فحسب، أو أن تجعل أعمالها مقصورة على التربية الدينية، وإنما كانت ترمي إلى تربية الشبان تربية عالية من غير تمييز بين فريق وفريق، كما كانت تقصد إلى تربية عامة من جميع وجوهها. وقد أكسبهم ذلك نجاحًا عظيمًا فأقبل ألوف الطلبة إلى مدارسهم، ونزح إليهم كثير من طلبة المدارس البروتستنتية.

لم تعنِ جماعة اليسوعيين بالتربية الابتدائية كثيرًا ولا بتربية الطبقة الدنيا من الناس، ومن عرف أغراضها لا يعجب لذلك، فقد كانت ترمي إلى تكوين أبطال وزعماء يقودون الناس إلى نصرة دينهم، ولذلك وجهت كل عنايتها إلى التربية العالية. وقد أسست نوعين من المدارس عرف أحدهما بالمعاهد الراقية، والآخر بالمعاهد غير الراقية، فالأولى تشبه الجامعات ومدارس العلوم الدينية المعروفة عند البروتستنتيين، والثانية أشبه

شيء بالمدارس الثانوية أو بمدارس الآداب والفنون. وقد كان من مبادئ هذه الجماعة ألا يشرعوا في إنشاء مدرسة حتى تجمع لها الإعانات الكافية والهبات الجزيلة،التي تضمن حياتها وتساعد على نجاح التعليم فيها. وقد كثر التعليم فيها بالمجان، فكان ذلك من أسباب تفوقها على ما يماثلها من المدارس البروتستنتية وكذلك المدارس البلدية.

انتشار مدارس اليسوعيين:

في الربع الثاني من القرن السابع عشر كثرت مدارس اليسوعيين، حتى بلغ عددها ٣٧٢ مدرسة. وفي أول القرن الثامن عشر زاد العدد إلى ٦٢١ مدرسة، وبعد منتصف هذا القرن بقليل وصل العدد إلى ٧٢٨ مدرسة.

أما عدد الطلبة في هذه المدارس فيدل دلالة واضحة على ما صادفته من النجاح، ففي المدارس الكبيرة كان العدد يزيد على ألفي طالب في المدرسة الواحدة. وكان عدد الطلبة في المدارس التابعة لدائرة باريس يربو على ١٣ ألفًا، وفى المدارس الوطنية في روما يبلغ ألفين. وفي وقت انطفاء جذوة هذه الجماعة بلغ عدد تلاميذها جميعًا ٢٢ ألفًا، وهب الفريق الأكبر منهم نفوسهم لأعمال التربية والتعليم.

نظام المدارس اليسوعية:

إن قوة النظام في مدارس اليسوعيين وإحكام إدارتها، كان من أسباب نجاحها وبلوغها تلك الغاية التي وصلت إليها. كانت إدارة هذه الجماعة في كل أدوار حياتها أشبه شيء بالإدارة العسكرية، ولا عجب، فقد كان زعيمها ومؤسسها (لويولا) في بدء حياته جنديًا، وكان يعتقد كغيره من الجنود أن لا نجاح لنظام من النظم ما لم تكن الطاعة العمياء للرئيس إحدى دعائمه. ولذلك جرى نظام هذه الجماعة من بدء تكوينها على أن يكون لها قائد عام يسيطر على جميع شئونها طوال حياته، وله النفوذ المطلق والسيطرة العامة والكلمة التي لا تراجع. ولما اتسعت أعمال هذه الجماعة وسرى نظامها إلى كثير من البلاد الأوربية، قسمت هذه البلاد إلى أقاليم، يدير شئون الجماعة في كل منها مدير يختاره القائد العام، ليشغل منصبه ثلاث سنوات لا غير. ويعمل تحت إشراف هؤلاء المديرين رؤساء المدارس، فقد كان كل رئيس خاضعًا لمدير إقليمه ومؤاخذًا أمامه. واختيار رؤساء المدارس من حقوق القائد العام وحده فهو الذي ينتخبهم لمدة ثلاث سنوات أيضًا، ويأتي بعد هؤلاء الرؤساء مراقبو التعليم في المدارس، والحق في اختيارهم لمدير الإقليم. وعليهم أن يلاحظوا أعمال المدرسين، ويزوروهم في حجر التدريس مرة على الأقل في كل خمسة عشر يومًا، وعلى رئيس المدرسة أيضًا أن يزور حجر الدراسة كلما وجد إلى ذلك سبيلًا. والغرض من هذه الزيارات الكثيرة إلزام المدرسين اتباع طرق التدريس ومناهجه التي رسمت لهم، ومنعهم من السير على حسب آرائهم وأهوائهم؛ حتى لا تخطئ الجماعة الغاية التي قصدت إليها من التعليم.

وقد أوجب قانون اليسوعيين أن تكون العقوبات في مدارسهم قليلة جدًا، وطلب إلى معلميها أن يغضوا عن كثير من هفوات الطلبة، ما لم يروا ذلك الإغضاء وبيل العاقبة ذميم الأثر. أما الذنوب العظيمة فكان جزاؤها العقاب البدني، فإذا تمادى المذنب بعد ذلك ولم تفلح فيه هذه العقوبة، أغلقت في وجهه أبواب هذه المدارس وحرم عليه دخولها بتة. وقد يخطر ببال القارئ أن مبدأ الإقلال من العقوبات لا بد أن يكون قد أدى إلى انحطاط في سلوك التلاميذ أو إهمال في دروسهم، ولكنا نقول: إن جماعة اليسوعيين قد وفقت إلى وضع نظام بديع للمكافآت، واهتدت به إلى بث روح التنافس بين التلاميذ على أسلوب لم يعرف من قبل، فضمن لها ذلك كل ما أمله رجال التربية من وراء العقاب. ولنشرح للقارئ ما يستبين به فوق اليسوعيين على غيرهم في نظام المكافآت.

إن المكافآت في المدارس الإنجليزية الحاضرة مثلًا لا تأثير لها في إيقاظ قوى التلاميذ وبث روح التنافس إلا بين الثلاثة أو الأربعة الأول من كل فرقة، أما الباقون فإنهم لضعفهم ويأسهم من اللحاق بهؤلاء يرون من العبث أن يسابقوهم إلى غاية أو يجروا معهم في مضمار، ولكنك إذا تأملت نظام المكافآت عند اليسوعيين أعجبك إحكامه؛ فإنهم يقسمون الفرقة الواحدة من التلاميذ إلى طوائف صغيرة، ويراعون أن يكون أفراد كل طائفة متقاربين في الاستعداد والتحصيل، ويعينون مكافأة لكل طائفة، ثم يرسلون الجميع إلى ميادين السباق كخيل الحلبة، كل طائفة في ميدانها، وهنا يجد الضعفاء والأقوياء مجالًا للمنافسات، ويطمعون جميعًا في نيل المكافآت.

إعداد المعلمين:

كانت عناية هذه الجماعة بانتقاء معلمي مدارسها وإعدادهم لمهنة التدريس سببًا آخر من أسباب نجاحها في التعليم. فقد كان طائفتان مختلفتان من المدرسين، أولاهما تختار من بين الطلبة الذين أتموا دراستهم في المدارس الراقية وغير الراقية، على حسب مناهج مقيدة محدودة، وكانت هذه الطائفة تزاول مهنة التعليم في مدارس هذه الجماعة قبل أن تنتظم في سلك الحياة العملية، ويسمى أفرادها بالطلبة المعلمين. أما الطائفة الثانية فهم الأساتذة الدائمون الذين يديرون حركة التعليم ويرسمون خطة التدريس لأولئك الصغار من المعلمين، وكانوا يختارون من الذين أتموا دراسة المناهج المطولة الوافية المعروفة في الجامعات، والذين أعدتهم هذه الجماعة لمهنة التدريس إعدادًا صحيحًا. وقد كان من الضروري أن يراعى في اختيار هؤلاء الأساتذة قوة ميلهم وحسن استعدادهم لهذه المهنة العالية. ولما كان اختيار طلبة المدارس اليسوعية مبنيًا على كرم الأصول ورقي المدارك، كان المعلمون اليسوعيون بانتقائهم من بين هؤلاء الطلبة خيارًا من خيار؛ ولذلك تهيأت لهذه المدارس طائفة من الأساتذة والمعلمين قلما داناهم في الفضل والعلم أساتذة المدارس المعاصرة.

مواد الدراسة:

إن مواد الدراسة في مدارس اليسوعيين تشبه مواد الدراسة عند أنصار الآداب أيام النهضة الأوربية، وعلى هذا لا نخطئ إذا قلنا إن

مدارسهم لم تختلف عن المدارس البروتستنتية المعاصرة لها، في موضوعات الدراسة أو في الأغراض التي أريد الوصول إليها من وراء هذه الموضوعات. فقد كانت عناية اليسوعيين موجهة إلى دراسة قواعد اللغة اللاتينية وآدابها، ومطالعة ما خطه فرسان البيان في هذه اللغة، ولا سيما شيشيرون وأفيد وترنس. كذلك اللغة الإغريقية، فقد كان لدراستها شأن في مدارسهم وإن لم تنل من الحظوة لديهم كل ما نالته أختها اللاتينية. ومن المقطوع به أن عنايتهم بالرياضة ومبادئ العلوم الفلسفية كانت تفوق عناية غيرهم بها في المدارس المعاصرة، وقد كانوا يدرسون في مدارسهم العالية كل ما هو مألوف في مناهج الجامعات من الرياضة والعلوم الفلسفية والقانون والطب وغيرها. أما المدارس الثانوية أو المعاهد غير الراقية فقد كانت مقسمة إلى ست فرق (وبعد إلى ثمان) خصت الأربع الأولى منها بدراسة قواعد اللغة اللاتينية، والخامسة بالآداب، والسادسة بفنون الفصاحة والبيان.

طرق التدريس:

امتازت مدارس اليسوعيين بأمور كثيرة، أهمها طرقها السديدة في التعليم، فإنها اهتدت فيه إلى أساليب خاصة كان لها أثر واضح في النهوض بالتربية إلى مكان رفيع، فمن ذلك اعتمادها على التعليم الشفوي في جميع الفرق المدرسية، لا من حاجة إلى كتب الدراسة أو نقص فيها، فقد كان لأساتذتها عدد غير يسير من المؤلفات النافعة،التي لا تزال موضع الإعجاب في كثير من المدارس إلى الآن. ومن ذلك حرصهم على إتقان العمل وتجويده بمراجعة الدروس الماضية واستعادتها من التلاميذ، فقد كان

المعلم يبتدئ درسه كل يوم بمراجعة الدرس القديم، ويختتم كل أسبوع بمراجعة كل درس ألقي فيه، كما كان يختتم كل سنة بمراجعة مواد الدراسة التي تلقاها الطلبة في تلك السنة من أولها إلى آخرها. ولم يقف نظام المراجعة عند ذلك، بل كان الطالب إذا أتم دراسته ونظمته جماعة اليسوعيين في صفوف معلميها، ابتدأ يراجع كل مادة تلقاها بتعليمها غيره من الطلبة الذين يختار للتدريس لهم. ومن طرائقهم أيضًا تقسيم كل فرقة إلى طوائف صغيرة عدة كل منها عشرة، يرأسهم واحد منهم ليختبرهم في دروسهم ويراجعها لهم تحت إشراف معلم الفرقة ومراقبته، ثم يتلو ذلك تقسيم ثنائي، فيوضع كل اثنين في قرن ويرسلان معًا إلى ميدان التنافس، ويكلف كل ملاحظة أخيه في علمه وسلوكه، فإذا أخطأ بين له خطأه وهداه طريق الصواب، وبذلك كان كل يثير في صاحبه النشاط ويستحثه إلى العمل الصالح. وفوق ذلك كانوا في كثير من الأحياة يقسمون الفرقة الواحدة قسمين ينازل أحدهما الآخر في حرب علمية، ويتنافسان في التحصيل وفهم الدروس. ومن أساليبهم في هذا النزال أن يضع أحد الفريقين للآخر أسئلة يطلب إليه الإجابة عنها، وقد يضع أستاذ الفرقة نفسه الأسئلة، ويقوم كل فريق ببيان الخطل الذي يقع في إجابه منافسه.

أضف إلى كل ذلك المجامع العلمية المدرسية، فإنها كانت وسيلة من أحسن وسائل التنافس وأرقاها بين مهرة الطلبة وأذكيائهم في الفرق العالية لا غير وقد شملت موضوعات المنافسة فيها الترجمة والإنشاء والخطابة والآداب القديمة والتاريخ وغيرها. ولم يكن الانتساب إلى هذه المجامع جبريًا بل كان بمحض الرغبة والاختيار، يقدم من يشاء من طلبة الفرق العالية

اسمه، فإذا زكاه أعضاء المجمع وشهدوا له بالكفاية والاقتدار أجيب إلى ملتمسه، فنال شرف الانتماء إلى المجمع، وأصبح عضوًا من أعضائه، وكان ذلك يعد من شواهد فضل الطالب ودلائل رجحانه ونبله.

كان إتقان العمل أهم مبادئهم، وأقوى دعائم التعليم في مدارسهم، ومن مأثورهم في ذلك "قليل متقن خير من كثير غير متقن"، ولذا رأوا الاقتصار على مادة قليلة يتقنها المعلم إتقانًا ينير شبهتها ويفتح مغلقها، فلا يترك كلمة واحدة من غير أن تنال حظها من الشرح والإيضاح. حتى لقد أوجبوا على المدرس أن يقتصر على ثلاثة سطور أو أربعة من كتب الآداب اللاتينية يدرسها في اليوم لتلاميذ الفرق الأولى، ليستطيع إتقانها بإجادة الشرح وكثرة المراجعة. وبدهي أن طريقتهم هذه جعلت التعليم في مدارسهم محدودًا ضيق المناهج، إذا ووزن بالتعليم في المدارس المعاصرة، ولكنه كان متقنًا شديد التأثير.

معايبها وانتكاث قواها:

يجدر بنا بعد هذا البيان الذي أطرينا به نظام هذه المدارس، وذكرنا فيه فضل ما اهتدت إليه من أساليب التعليم ومناهجه، أن نبين للقارئ كيف انتكثت قواها ووهى بنيانها فتضاءل ذلك المجد الذي كان لها أيام شبابها وقوتها.

إن أكبر مثلبة في هذه المدارس ترى في قوانينها التي قضت بسلب الأفراد حريتهم وإرادتهم، فإنها أوجبت أن يخضع الفرد خضوعًا كاملًا

للجماعة التي ينتمي إليها، وأن تخضع تلك للكنيسة، فأصبح الفرد بذلك مسلوب الحرية لا رأي له أمام الجماعة، وذلك غرض من أغراضهم جرت أساليب التربية عندهم على تحقيقه. ومن ذلك نرى أن اليسوعيين في مبادئهم وأعمالهم قد خالفوا روح النهضة التي سادت البلاد في تلك الأزمان. نعم كانت طرائقهم في التعليم سديدة متقنة، ولكنها على الرغم من ذلك قد قتلت في المتعلمين روح الابتداع والابتكار، وعاقت فيهم نمو الإرادة والعزيمة، وحالت بينهم وبين الحرية في الرأي والفكر.

علاصيت هذه المدارس، وكان لها رونق وبهاء أيام أن كانت التربية جارية على سنتها المألوفة في ذلك الحين، وأيام أن كان الناس قانعين بمقاصدها راضين عن مناهجها، ولكن لما أتى القرن الثامن عشر وأحس الناس فيه نقص أغراضها، ورأوا أن أساليبها ومناهجها لا تلائم روح العصر، ذهبت بهجة هذه المدارس، وتضاءل ما كان لها من الذكر الرفيع والشهرة الذائعة.

طائفة بورت رويال

بورت رويال اسم دير للراهبات في فرنسا، يبعد عن مدينة فرساي بنحو ثمانية أميال. وقد أسس في القرن الثالث عشر، ولكنه لم ينل شهرته الفائقة إلا في القرن السابع عشر، حين صار مهبطًا لطائفة من رجال الدين هجروا دنياهم وحبسوا نفوسهم على العلم والعبادة، فألفوا كثيرًا من كتب العلم والأدب، وأنشئوا عددًا قليلًا من المدارس كان لها أثر جميل في التربية

والتعليم. وقد جروا في حياتهم على مبادئ خاصة، سنها لهم زعيمهم القديس (كيران) (١٥٨١-١٦٤٣). وقد أصبحت هذه الطائفة تنسب إلى ذلك الدير الذي كانت تسكنه.

مدارس هذه الطائفة:

لم تنل هذه المدارس تلك الشهرة العظيمة من أجل كثرتها أو طول مدتها، فإنها كانت قليلة العدد قصيرة الأجل، لم تعمر أكثر من أربع وعشرين سنة (١٦٣٧-١٦٦١)، بل لأنها بأغراضها الحديثة من التربية وأساليبها السديدة ظهرت على مدارس اليسوعيين ذات المكانة الرفيعة في ذلك الوقت، وأصبح أثرها في التعليم أعظم وأنبل.

أسس هذه المدارس زعيم الجماعة القديس (كيران)، وزاول التعليم فيها عدد كبير من أتباعه الذين كان لهم الفضل العظيم على التربية بما كتبوه من المقالات السديدة التي انتشرت في كثير من الأقطار. ومن أشهر تلاميذ هذه الجماعة (لافنتين) (١٦٢١-١٦٩٥) و(بسكال) (١٦٢٣-١٦٦٢).

وقد سمت هذه الطائفة مدارسها بالمدارس الصغيرة، لأنها قصرتها على عدد قليل من الأطفال ليستطيع المعلم بعشرته إياهم أن يؤثر فيهم ويكونهم التكوين الذي يريد. وقد امتازت هذه المدارس بالعناية الفردية التي كان المعلم يبذلها لكل تلميذ من تلاميذه على حدة، إذ كان من طرائقهم في التربية ألا يترك الطفل ونفسه لحظة واحدة، وإنما يجب أن يكون

تحت مراقبة معلمه وإشرافه في كل لحظة من لحظات طفولته. وقد انتهجوا هذا المسلك لأنهم كانوا يرون أن التربية الصحيحة هي التي ترمي إلى تقوية جانبي الدين والخلق في الطفل، وتعمل على تكوين إرادته بوضعه في بيئة صالحة مثمرة. وقد كان حب الطفل أساس التعليم عندهم وأكبر باعث لهم على العمل. وقد أوضحوا ذلك فيما كتبوه من مقالات التربية كما ظهر بأكمل معانيه في أعمالهم.

ومن أصول التعليم عندهم ألا يدرس الطفل إلا ما يستطيع فهمه، ولذلك أوجبوا أن يبتدئ الطفل عمله بدراسة اللغة الوطنية بدلًا من البداية بدراسة اللغة اللاتينية، على خلاف ما جرت به العادة منذ ابتداء النهضة الوربية وسرت عليه مدارس البروتستنتيين واليسوعيين، فإذا أتقن الطفل دراسة لغته ابتدأ اللغة اللاتينية. وطريقهم في تعليم هذه اللغة أن يقللوا ما استطاعوا من تلقين قواعدها، وأن يستعينوا على دراستها بترجمة التراكيب والأساليب إلى لغتهم الوطنية، ثم يتبعوا ذلك بمطالعة مختارات واسعة في آدابها. وقد أدخلوا في منهاج الدراسة تهذيب الأخلاق والتاريخ والرياضة على شرط أن تكون الدراسة في هذه الموضوعات غير مطولة. وكانوا يرون أن نجاح التعليم موقوف على إتقان بدايته، وأهم وسائل هذا الإتقان أن تتجه عناية المربي إلى مادة الدروس أكثر مما تتجه إلى أساليبها ولغتها، وأن يعتمد على فهم التلاميذ أكثر مما يعتمد على حفظهم، وأن يستخدم في التعليم حواس الأطفال استخدامًا أكثر مما كان متبعًا في المدارس المعاصرة.

الباب السابع

التربية في القرن السابع عشر

التربية المادية

يراد بالتربية المادية نوع من التربية قل فيه الميل إلى دراسة الآداب، واتجهت فيه العناية إلى دراسة الظواهر الطبيعية والعلوم الاجتماعية التي تفيد الناس في معاشهم وتصلح من أحوالهم. ولقد قويت هذه الحركة في القرن السابع عشر، وإن كان أصلها يرجع إلى عصر النهضة الفكرية الأوربية. ولقد تشعبت فيها الآراء حتى انجلت عن مذهبين متميزين: أحدهما المذهب المادي الأدبي، وثانيهما المذهب المادي المدني، ولكل أنصار وهبوا نفوسهم لترويج مذهبهم ونشر مبادئهم.

١) المذهب المادي الأدبي:

إن التربية المادية الأدبية التي دعا إليها كثير من المربين في القرنين السادس عشر والسابع عشر، تشبه نوعًا من التربية كان معروفًا في ابتداء النهضة الفكرية، ولكنها من وجه آخر تخالف تلك التربية الأدبية القاصرة التي سادت البلاد في آخر عصور هذه النهضة. والباحث المدقق يرى أن رجال التربية المادية الأدبية ورجال تلك التربية الأدبية القاصرة، متفقون على أن اللغات والآداب القديمة هي التي يجب أن تتكون منها وحدها

مناهج الدراسة. وكلا الفريقين يعتبر هذه الآداب أسمى ما تزود به العقول الإنسانية، ويعدها أنفس ما يحرص عليه الإنسان، إلا أنهما يختلفان في الغرض من دراستها، فرجال التربية الأدبية القاصرة يدرسون الآداب واللغات لذاتها ويرمون إلى تكوين رجال يلهجون بلغة لاتينية فصيحة. أما رجال التربية المادية الأدبية فلم يدرسوا هذه الآداب رغبة في التراكيب والأساليب، وإنما أرادوها لمادتها وما تحويه من مختلف المعارف والفنون، فإنهم كانوا يرون أن الغرض من التربية خبرة الإنسان ومعرفته ما يحيط به من مظاهر الحياة الطبيعية والاجتماعية، ولكن من طريق الرجوع إلى حياة الأقدمين والخبرة بشئونهم؛ لأنهم كانوا يذهبون إلى أن دراسة الحياة الغابرة من طريق لغات الأقدمين وآدابهم، أقوى في تفهم الحياة الحاضرة، وأجدى في الوقوف على أسرارها، من دراسة الظواهر الطبيعية والاجتماعية التي تحيط بالإنسان، نعم كانوا في بعض الأحايين يلجئون إلى الطريقة العملية الأخيرة إذا رأوا أنها تساعدهم على فهم ما يقرءون من كتب الآداب.

ولهذا المذهب أنصار كثيرون، منهم إرزمس الذي قدمنا الكلام فيه، ورابلي الفرنسي (١٤٨٣-١٥٥٣) وجون ملنن، ولنترجم لهذا الأخير ترجمة تزيد القارئ خبرة بأصول هذا المذهب ونظرياته.

جون ملتن

هو أكبر شعراء الإنجليز بعد شكسبير، وأوسعهم معرفة باللغتين الإغريقية واللاتينية. ولد سنة (١٦٠٨) فعني والده بتربيته وأحضر له

المؤدبين فأحسنوا تأديبه في المنزل. ولما بلغ الثانية عشرة من عمره أدخله مدرسة القديس (بولص)، حيث أظهر كفاية نادرة وميلًا عجيبًا إلى صناعة الشعر، ثم انتقل بعد خمس سنوات أنفقها في هذه المدرسة إلى كلية المسيح بكمبردج، فأقبل فيها على العلم ودرس مناهج الجامعات ونبغ في الآداب قديمها وحديثها، وهناك أكثر من معالجة الشعر فقال فيه شيئًا كثيرًا عده الناس من نفائس الآداب. وفي سنة ١٦٣٨ رحل إلى إيطاليا فأحسن أهل الأدب وفادته، وكثر هناك أصحابه ومحبوه، وقرض بينهم شعره باللاتينية، فسار ذكره في طول البلاد وعرضها، ونفحه الكبراء، والأمراء بالهدايا. ولما رجع إلى بلاده أقبل على الشعر والكتابة في الشئون العامة والخاصة. وقد أصيب في آخر أيامه بداء الملوك فبرحت به آلامه، ولم يزل يشكو علته حتى مات سنة ١٦٧٤.

لم يكن ملتن من رجال الأدب فحسب، بل كان من أساطير التربية ورجالها العاملين. اشتغل بالتعليم بعد عودته من إيطاليا، وكتب رسالة في التربية عدها الناس من أوضح ما كتب في بيان المذهب المادي الأدبي وتفصيل نظرياته. ولقد طعن فيها على التربية الأدبية المحضة، وغض من مناهجها وأساليبها المسلوكة في وقته، فمن ذلك أنه استهجن ما اعتيد في هذه التربية من توجيه الطلاب كل عنايتهم إلى الجانب الكلامي من اللغة وإهمال الجانب المادي كل الإهمال، فقد كان الطلاب لا يعنون إلا بمعرفة الكلمات والأساليب، ولا يبالون ما ضمنته من مختلف العلوم والفنون. ومما أخذه أيضًا على هذه التربية أنها تقتصر في تعليم الأطفال على دراسة

اللغتين الإغريقية واللاتينية، وتهمل غيرها من اللغات التي تحوي الكثير النافع من علوم الأقدمين ومعارفهم.

وقد أتى بعد ذلك في رسالته على تفصيل أعمال المدارس التي تقام لتربية النشء بين الثانية عشرة والحادية والعشرين من أعمارهم، فأوجب أن يدرس التلميذ في السنة الأولى منها قواعد اللغة اللاتينية، والحساب والهندسة وشيئًا من تهذيب الأخلاق، ثم يؤخذ بعد ذلك بدراسة الزراعة في الكتب اللاتينية، ثم التاريخ الطبيعي وتقويم البلدان والطب وهندسة المباني، في كتب الإغريق. وأوجب فوق ذلك أن يستتم الطالب دراسة هذه العلوم بمطالعة ما وضع فيها من الشعر القديم، وبهذا يتعلم الطالب اللغتين الإغريقية واللاتينية تبعًا لدراسة العلوم والفنون، فإن كل كتاب يقرؤه وإن كان مقصودًا لمادته، يكسبه خبرة بأساليب اللغة التي كتبت بها. وفي السنوات الأخيرة من هذه المدرسة تدرس الأخلاق والاقتصاد والسياسة والتاريخ وأصول الدين والمنطق وعلوم البلاغة والإنشاء والخطابة، وكل ذلك من طريق دراسة الكتب القديمة التي عالجت هذه الموضوعات. ولابد مع هذا كله من دراسة اللغات العبرية والكلدية والسريانية، فإنها حوت كثيرًا من علوم الأقدمين ومعارفهم.

ولقد خدم هذا الشاعر برسالته التربية أجل خدمة، فإنه فضلًا على نقده التربية السائدة في وقته وإرشاده إلى طرق الإصلاح، وضع للتربية تعريفًا ينطبق على أسمى وأنبل نوع منها فقال: "التربية التامة الصالحة هي

التي تعد الرجل لأداء الأعمال خاصها وعامها، بإحكام ومهارة وذمة أثناء الحرب والسلم".

المذهب المادي المدني في التربية

تطلق التربية المادية المدنية على مذهب في التربية رآه جماعة من المربين في القرون الماضية ودعوا إليه، ولكن لم يلق نجاحًا إلا في القرنين السابع عشر والثامن عشر، فقد كثر إذ ذاك إقبال الناس عليه، واشتدت عناية المربين بشرحه وتفصيل نظرياته.

نظر أنصار هذا المذهب إلى التربية الأدبية ومدارسها بشيء من الريبة، وذهبوا إلى أنها في أرقى درجاتها لا تكفي للنهوض بالإنسان إلى الحياة الكاملة حياة النبل والظرف. ومما يؤثر في هذا الشأن عن (مونتين) زعيم هذه الطائفة قوله: "إذا كانت التربية لا تهدي الطفل الطريق السوي، ولا تجعله ثابتًا رزينًا لبقًا، فخير له أن يصدف عنها، وينفق جميع أوقاته في اللهو واللعب... إنك إذا راقبت ولدك مراقبة دقيقة حين يعود إليك من مدرسته، وقد أنفق فيها من عمره خمس عشرة سنة أو أكثر، لم تجد أقل منه دربة ولا أجف طبعًا، فهو لا يصلح لعشرة ولا ينفع في عمل. يعود إليك من مدرسته ولم يستفد منها سوى عجب ممقوت وصلف مرذول وافتخار بمعارفه في اللغتين اللاتينية والإغريقية".

فالتربية الصحيحة عند هؤلاء هي التي تهذب الطباع، وتكون العقول تكوينًا يضمن للنشء حياة عملية نافعة ناجحة مملوءة بالمسرات. ولم يرَ

أصحاب هذا المذهب وسيلة أجدى في الحصول على هذه الغاية من الأسفار، فهي عندهم أقوى عوامل التربية؛ ولذلك أوجبوا على كل طالب أن يرحل إلى البلاد النائية رحلة طويلة أو رحلتين، ليكسب بذلك تجاريب نافعة، ويزداد بصرًا بأحوال الناس وعاداتهم. ولقد غض أنصار هذا المذهب من قيمة العلوم، وأنزلوها من ذلك المكان الرفيع الذي بوئته عند غيرهم، وقالوا إنها وسيلة يمجد الناس من شأنها، وهي في الحقيقة قليلة النفع في الحصول على الغاية المنشودة، فإن غاية التربية عندهم هي الحياة الخلقية النافعة التي تأتي من المخالطة والمعاشرة، لا الحياة العقلية التي سبيلها دراسة العلوم.

ومن أكبر زعماء هذا المذهب الفيلسوف (مونتين)، وإلى القارئ صفحة من حياته فإنها حياة مملوءة بآراء ناضجة في التربية.

هو ميشيل دى مونتين من سراة فرنسا وأبطال الكتابة فيها، كان أشجع أهل زمانه على النقد، ومن أقدرهم على معالجة الموضوعات الفلسفية والخلقية، ومن أوسعهم خبرة بآداب الأقدمين وعلومهم.

ولد بضيعة أسرته ببلدة (بزيجورد) من أعمال فرنسا سنة **١٥٣٣** فعني والده بتربيته، وكانت له آراء خاصة في تنشئة الأطفال عادت بنتائجها المرضية على هذا الوليد. وأول خطوة غريبة خطاها في تربيته أن أرسله بعد ولادته بقليل إلى قرية صغيرة من قرى ضيعته، لينشأ بين أهليها بعيدًا عن ترف الحضارة محبًا لعيشة البداوة ميالًا إلى الفقراء، فظهرت آثار

هذه التربية ظهورًا بينًا في حياة مونتين، إذ كان في كبره كثير الميل إلى جيرانه الفقراء، يذكرهم بما يدل على ما في قلبه لهم من الإجلال والاحترام، ويراعيهم بنوع من العطف لم يكن معهودًا في العصور التي عاش فيها، ولا مألوفًا بين الطبقات التي هو منها. ولقد كان أكثر الناس أيام طفولة مونتين يعتقدون أن الطفل لا ينبت نباتًا حسنًا ولا يصير رجلًا نافعًا في الحياة إلا إذا خاشنه المربون وروّعوه في عهد طفولته ترويعًا يعد الآن من أكبر أنواع القسوة الوحشية، إلا أن والده (بيري مونتين) خالف أهل زمنه في ذلك ورأى أن يحاسن الطفل، وأن يستنفد المربون وسعهم في جعل حياته سعيدة مملوءة بالمسرات، وقد ربى ولده على الرأيالذي رآه، فأظهر في معاملته منتهى الحنان والرأفة، وأبدى من الشفقة ورقة القلب ما لم تحلم به التربية في هاتيك العصور. يدلك على ذلك أنه حين سمع أن إيقاظ الأطفال من النوم بغتة يؤثر في أعصابهم الغضة اللينة، عمل على ألا يوقظ ولده كل صباح إلا بنغمات موسيقية توقع بجانبه على غاية من اللطف.

ولما كان هذا الأب الشفيق يطمع في أن يكون ولده متأدبًا وكانت المعرفة باللغة اللاتينية شرطًا في ذلك، فكر في طريقة تجعل دراسة هذه اللغة سارة مبهجة لطفله، وكان المألوف قبل ذلك أنها عبء من أثقل الأعباء على الأطفال. وقد أداه طول البحث ألا يتعلم ولده في صغره سوى هذه اللغة، وألا يستعمل في الحديث لغة غيرها، فلم يكلمه معلمه –وكان ألمانيا– إلا باللاتينية الفصحى، ولم يخاطبه والداه إلا بها، ولم يحدثه محدث من أفراد أسرته بلغة أخرى، فكان أثر ذلك أن صار مونتين من عهد طفولته أقدر أهل زمانه على الحديث بهذه اللغة.

هكذا كانت تربية مونتين في منزله، ولما بلغ السادسة من عمره أرسله أبوه إلى مدرسة (بزدو) فأنفق فيها من عمره سبع سنوات، وكانت من أحسن المدارس إذ ذاك في فرنسا، إلا أن الدراسة فيها كانت مقصورة على مطالعة الآداب اللاتينية على مألوف المدارس الأوربية الراقية في ذلك العصر. ولذلك لما كبر مونتين وصار من رجال التربية المادية المدنية ونصب نفسه لنقد التربية الأدبية السائدة في زمنه، عرض بهذه السنوات السبع التي أنفقها في مدرسة بردو، وقال إنها ذهبت من حياته سدى. ثم انتقل من بردو إلى باريس، فدرس القانون ونبغ فيه واتصل بالقصر الملكي.

وفي سنة ١٥٥٧ عين عضوًا في مجلس بردو، وبقي في هذا المنصب ثلاث عشرة سنة أقبل فيها على الأدب، فأضاف إليه شيئًا كثيرًا بما ترجمه وكتبه. ولما مات والده ورث عنه ضيعة الأسرة فانتقل إليها وأقام بها طول حياته، وعاش فيها عيشة الأشراف القرويين. ولما وجد أن حياته في الريف بعيدًا عن حضارة المدن ربما أسلمته إلى الهموم والأخيلة المضنية، عمد إلى القلم واستحث جواد الفكر فأملى عليه خواطر نادرة في الأدب والفلسفة، صار بها طليعة الكتاب في عصره.

وفي سنة ١٥١٨ رحل إلى ألمانيا وسويسرا وإيطاليا رحلة طويلة، دعاه إليها ضعف صحته وشغفه برؤية الممالك النائية. وفي أثنائها جاءته الأنباء بأنه اختير محافظًا لمدينة بزدو فامتنع عن قبول المنصب لقلة ميله إلى الحياة العملية، إلا أن إلحاح أصدقائه ورغبة مليكه اضطراه إلى القبول.

وقد مني في آخر حياته بأمراض شديدة، مات منها في الستين من عمره سنة ١٥٩٢.

ولقد رزق هذا الفيلسوف في إقبال الناس على مطالعة مؤلفاته حظًا عظيمًا، يماثل حظ (شكسبير) عميد الشعراء الإنجليز. أما المعجبون بآرائه وأفكاره فحدث عنهم ولا حرج، فمنهم بسكال وغيره من أهل الذكاء والنبوغ في كل عصر، وكلهم يدين له بالجرأة المحمودة في النقد.

آراؤه في التربية وأغراضها:

لهذا المربي رسائل ممتعة في التربية نقد فيها الأساليب والمناهج المسلوكة في زمنه، وشرح فيها المذهب المادي المدني بأوضح عبارة وأجلى بيان. ولقد اتبع في كتابة رسائله ما كان مألوفًا بين الأدباء في عصره من المغالاة في اقتباس عبارات الأقدمين وتضمين معانيهم، والإشارة إلى كثير من حوادثهم وأحوال معايشهم، حتى أصبحت رسائله بذلك معرضًا تتجلى فيه معارفه وخبرته الواسعة بالآداب القديمة. ولكنه على الرغم من ذلك لم يكن من أنصار التربية الأدبية كما وهم كثيرون، فإنه كان من الساخطين عليها والناقمين على مناهجها وطرائقها. نعم كان يرى من الحسن أن يعرف الإنسان قليلًا من الآداب القديمة ليذوق منها طعم ما حوته من العلوم والفنون، ولكن على شريطة أن يكون ذلك أمرًا كماليًا محضًا خارجًا عن حدود التربية الواجبة. ولقد أكثر من الطعن على هؤلاء الذين غالوا بقيمة العلوم والآداب وظنوا أن التربية كل التربية في ورود حياضها

وارتشاف مناهلها. ومن قوله في ذلك: "إنا كثيرًا ما نقول مفتخرين: هذا ما قاله شيشيرون، هذه آراء أفلاطون، هذه كلمات أرسطو، تلك كانت طرائق سقراط. ولكن أين ما نذكره عن آرائنا الخاصة؟ أين ما نعجب من أعمالنا وأفعالنا؟ أين ما نفتخر به من عقولنا وتصريفها للأشياء؟". ومن قوله في ذلك أيضًا: "ما أشبه المعلمين في هذا الزمان بكبار الطير! تذهب إلى الحقول تنقب فيها عن طعام لصغارها، فتجمع من هنا وهناك كل ما صادفها، حتى إذا ما ملأت مناقيرها بالحب عادت فألقته في مناقير أولادها من غير أن تذوق له طعمًا. فالمعلمون اليوم كذلك ينقبون في الكتب ويجمعون منها مسائل العلوم والفنون من غير تمييز بين ما يفيد التلميذ منها وما لا يفيده، ثم يضعونه على أطراف ألسنتهم، حتى إذا صاروا بين التلاميذ تفلوه بينهم، وكلفوهم حفظه وإعادته. فهم بذلك يشجعوننا على الاستجداء ونحن أغنياء، ويدربوننا على أن نملأ أعيننا من أشياء غيرنا ونترك أشياءنا مجفوة مهملة".

ولقد رأى مونتين رأي الأقدمين، فذهب إلى أن العقل الحكيم في الجسم السليم، ولذلك أوجب العناية بالتربية البدنية وحث على تمرين الحواس تمرينًا صحيحًا. ومن آرائه البداية بتعليم لغة البلاد على خلاف ما كان مألوفًا في زمنه، إذ كان الناس يعلمون أولادهم عتيق اللغات ويهملون لغة البلاد إهمالًا. ولما كان رأيه في كل ذلك يوافق رأى الماديين الحسيين لم يكن عجيبًا أن رأينا كثيرًا من الكتاب والمؤرخين يدرجونه في صفوف هؤلاء، ولكنه على الرغم من ذلك ليس منهم، فهو يخالفهم من وجوه كثيرة، إذ لم يبالِ كما بالوا دراسة علوم الطبيعة وظواهر الكون، ولم يذهب كما ذهبوا

إلى التمجيد من شأن العلم وعده غاية من غايات التربية، فإن غايتها عنده (الفضيلة) فحسب. وفى الحق أن تقويم الأخلاق أجدى وأنفع من كل علم يستنبط من كتاب.

رأيه في مناهج الدراسة وأساليبها :

سئل أحد فلاسفة الإغريق ذات مرة فيما يجب أن يتعلمه الأطفال، فقال: "علموهم في الصغر ما يجب أن يعملوه في الكبر". ولقد صادفت هذه المقالة هوى في نفس مونتين فاقتبسها غير مرة في رسائله واتخذها قاعدة في اختيار مواد الدراسة. وكان لذلك يمجد المربين الإسبرطيين؛ لأنهم غضوا من الآداب والعلوم، وغالوا بالأعمال والأخلاق، على خلاف ما جرت به عادة إخوانهم الأثينيين، ففي أثينا كانت العناية شديدة باللفظ والتعبير، وفي إسبرطة كانت النفس موجهة إلى فحص الحقائق والأشياء. في أثينا كان الحدث يدرب على مدافعة أهل الجدال ومنازلة من يريدون خداعه بقوة البيان، وفي إسبرطة كان يراض على مقاومة الهوى النفسي ومدافعة أرزاء الزمان، في إحدى المدينتين كانت الغاية تقويم اللسان، وفي الثانية كانت الغاية تهذيب النفس وتثقيف الجنان.

ومع هذا لم يرَ (مونتين) إهمال دراسة العلوم المألوفة إهمالًا، فقد استحسن أن تمنح قسطًا من العناية على شريطة أن تكون لها المرتبة الثانية في تربية النشء، وأن يختار لدراستها أقوم طريق يربي في الطفل عادة التفكير وفضيلة الاعتماد على النفس. ومن قوله في ذلك: "إذا فرغت من

أخذ طفلك بما يجعله حازمًا خيّرًا، فلا ضير أن تاخذه بعد ذلك بشيء من مبادئ المنطق والطبيعة والهندسة وعلوم البلاغة".

أما رأيه في طرق التعليم فهو نتيجة لازمة لرأيه في التربية وأغراضها، فقد طعن على طريقة الحفظ عن ظهر قلب، وقال أن استعادة الدرس بلفظه غير مجدية، وإنما الطريقة المثلى أن يعاد بأسلوب عملي محض، فانظر إلى صلاح تلميذك واستقامته من سلوكه، وتعرف لطفه وعقله من حديثه، واسبرغور شجاعته بتجلده عند الشدائد، واختبر عنفته واعتداله بمراقبته في ملاذّه ومسراته.

آثار المذهب المادي المدني في المدارس

لم يكن هذا المذهب من المذاهب التي اتسع لها المجال في المدارس، فإن اهتمامها وقتئذ بتعليم قواعد اللغات وعلوم البلاغة حال بينها وبين التفكير الكثير في الحياة العملية السعيدة، وكذلك كانت عنايتها الشديدة بملء حوافظ النشء بقضايا العلوم وشذرات الآداب تعوقها قليلًا أو كثيرًا عن النظر في طرق تهذيب الأخلاق وتثقيف المدارك. وعلى الرغم من ذلك قد وجد هذا المذهب ميدانًا فسيحًا في رسائل التربية ومقالاتها، فكتب فيه كثير من أئمة المربين الذين عرفوا بميلهم إلى التعليم وإصلاح طرائقه.

المذهب المادي الحسي

لم يقصد العلماء لشرح هذا المذهب ووضع نظرياته إلا في القرن السابع عشر، وهو مبني على المذهبين السابقين ومنبثق عنهما، ويعد أنصاره أول من أسس نظريات التربية على العقل، لا على مجرد الخبرة والتجاريب العملية، وسيأتي لذلك تفصيل وأساس. هذا المذهب أن الحواس وسائل الإدراك وأسباب العلم في الإنسان؛ ولذلك كان من أكبر مميزاته تمرين الأطفال على الإدراك الحسي أكثر من تمرينهم على الحفظ والذكر، وأن تغير مناهج الدراسة فتستبدل بدراسة الآداب مثلًا دراسة مظاهر الكون وآثار الطبيعة. وهذا هو السرفي تسمية هذا المذهب بمذهب الحركة العلمية الأولى في التربية، غير أنا نفضل التسمية الأولى لأنها تبين رابطته بالمذهبين السابقين بجلاء ووضوح.

الارتقاء العلمي والمذهب المادي الحسي:

إن أنواع الكشف الحديثة التي ظهرت في الطبيعة بفضل جماعة من المفكرين مثل كوبزنيق الألماني (١٤٧٣-١٥٤٣) وغاليلو الإيطالي (١٥٦٤-١٦٤٢)، وكذلك ضروب الاختراع الجديدة التي وصل إليها كثير من أهل الذكاء والنبوغ، يرجع إليها الفضل في نشأة هذا المذهب ونهضته، فإنها أثرت تأثيرًا عظيمًا في عقول المشتغلين بالتربية، فقد أورثتهم حب الطبيعة وملأت نفوسهم باحترامها وإجلالها، فولوا وجوههم إليها معتقدين أنها المورد العذب لكل علم صحيح، حتى لقد ذهبوا إلى أن

التربية طريقة طبعية لا صناعية، وأن قوانينها وأصولها التي يجب أن تستند إليها كامنة في الطبيعة يستطيع الإنسان كشفها بقليل من التأمل في آثار الوجود. وسيأتي لذلك تفصيل.

وفي أثر هذا الاعتقاد في آراء الماديين الحسيين من جهتين أشرنا إليهما فيما سلف، أولاهما أنه ولد فيهم الميل إلى وضع علم للتربية مؤسس على بحوث علمية عقلية، لا على مجرد الخبرة والتجاريب العملية. وثانيتهما أنه رغبهم في إحداث تغيير في مناهج الدراسة، يقضي بأن تستبدل بالآداب واللغات موضوعات أخرى مختارة من العلوم الطبيعية والحياة الاجتماعية الحاضرة. ويقضي الأمر الأول بأن تدرس غرائز الأطفال وعقولهم، وأن يبذل الجهد في تعديل طرق التربية تعديلًا تلائم به هذه العقول. ويقضي الثاني بدراسة اللغات الوطنية في السنوات الأولى من الحياة المدرسية واستعمالها في تدريس الفنون والعلوم. ويعد هذا من أكبر أنواع الإصلاح العملي الدائم في التعليم.

الأسلوب الجديد في التربية:

لما استقر الرأي على وجوب تغيير مواد الدراسة، مست الحاجة إلى أسلوب جديد يلائم هذه المواد، فاهتدى الباحثون إلى الأسلوب الموسوم بالاستدلال الاستقرائي، وهو وإن كان من الأساليب القديمة التي اهتدى المفكرون إلى استخدامها منذ أزمان أفلاطون، يرجع الفضل فيه إلى الفيلسوف الإنجليزي (فرنسيس بيكون)؛ لأنه هو الذي هذبه وشرح

فوائده ونشره بين طوائف المفكرين والمربين. وقد تعلق به كل من أتى بعد هذا الفيلسوف من جماعة الماديين الحسيين، إذ وجدوه أجدى وسيلة لحل كل معضلة في التربية. ولقد انجلى هذا عن فكرة تدعو إلى أسلوب عام للتعليم يؤخذ به الأطفال كافة في جميع مواد الدراسة على طريقة مقبولة، فتم ذلك على أحسن حال.

نظام المعارف الجامعة:

إن المفكرين والكاتبين في ذلك العصر لما رأوا خيبة المسعى في محاولة إصلاح حال الإنسان، من وراء إحياء الآداب والعلوم القديمة أو من طريق الإصلاح الديني، ولوا وجوههم شطر العلوم الحديثة، وحولوا أنظارهم نحو الأسلوب الجديد، ورأوا أن نشر العلوم الطبيعية بين الناس كافة، وترتيب المعارف والعلوم على طريقة قويمة، وتوسيع المناهج الدراسية، واستخدام الأسلوب الجديد، رأوا أن كل ذلك يعلي من فكر الإنسان، ويصل به إلى درجة من العلم لم يصل إليها إلا القليلون من أهل الذكاء في العصور الغابرة. وقد عرفت هذه الحركة عندهم بحركة نظام المعارف الجامعة.

ويؤمل شيعة المذهب المادي الحسي من وراء نظام المعارف الجامعة خيرًا كثيرًا كما أسلفنا؛ فإنهم يرون أن العلم إذا هذبت أصوله وفروعه ورتبت مسائله، أصبح سهل المأخذ قريب التناول وأصبح كل فرد قادرًا على تحصيله، وبذلك تفتح للإنسان أبواب الكشف والاختراع والإصلاح. كذلك يرون أن الأسلوب الجديد واللغة الوطنية إذا عم استخدامها في

التعليم، سهلا على الإنسان دراسة اللغات اللاتينية والإغريقية والعبرية، وأقدراه على إتقان جميعها في زمن أقصر مما كان ينفق في تحصيل واحدة منها على النظام القديم.

ولقد بنى هؤلاء على توحيد أسلوب التربية وموادها آمالًا كثيرة، أولها الحصول على لغة واحدة تستعمل بين جميع أفراد المملكة الواحدة بدلًا من هاتيك اللهجات الكثيرة، ثانيها الاستعانة بتوحيد اللغة على أن يكون للأمة دين واحد، ثم الاستعانة بتوحيد اللغة والدين على أن تكون هناك حياة سياسية واحدة تجمع بين الأفراد وتؤلف بين قلوبهم جميعًا.

هذا ولم يكن لهذه الآراء التي جاء بها القرن السابع عشر إلا تأثير يسير في المدارس، ولكنها شغلت عقول المفكرين، فامتدت إليها أقلام الكاتبين، وتنفست بها الرسائل والكتب في كل مكان.

أشياع المذهب المادي الحسي

لهذا المذهب أنصار كثيرون في بقاع مختلفة في أوربا، منهم (بترموس) الفرنسي و(لوديفيكوفيفس) الإسباني، والمربون الإنجليز (ملكستر) و(هار تلب) و(بيكون)، ثم عمدة المربين الألمان (كومنيوس). ولنترجم لبعض هؤلاء تراجم مختصرة تزيد القارئ بصرًا بالمنحى الذي سلكته التربية في القرن السابع عشر.

(١) فرنسيس بيكون (١٥٦١-١٦٢٦)

هو أصغر أولاد السر (نيقولا بيكون) حافظ أختام الملك في عهد الملكة (إليزابث)، وقد تربى تربية حسنة، ودرس علومه في كمبردج، واشتهر بطيب المحاضرة بين أصدقائه ومعارفه، وكانت الملكة إليزابث ترى في آرائه من الإصابة، وفي برهانه من القوة، وفي مسلكه من الرزانة ما يعجبها. وكثيرًا ما كانت تدعوه على سبيل الدعابة بحامل أختامها الصغير. وقد رحل إلى فرنسا بعد إتمام دراسته في كمبردج فجال في أنحائها، وألف في أثناء رحلته كتابه المسمى (حال أوربا) وهو من أنفس مؤلفاته وكانت سنه إذ ذاك لا تزيد على ١٩ سنة.

وفي سنة ١٥٩٣ انتخب للمجلس العالي، فكانت له مواقف مشهورة في إصلاح القوانين. وفى حكم جمس السادس نال حظوة كبيرة، وأخذ في عهده يتدرج في المناصب العالية حتى صار حافظًا للأختام، ثم نائبًا عامًا، ثم عضوًا في الديوان الخاص، وقد قام في أثناء ذلك بكثير من ضروب الإصلاح النافعة للوطن كوفئ عليها أحسن مكافأة.

كان (بيكون) من أكثر أهل زمانه بصرًا بقوانين البلاد ونظمها، وله مؤلفات كثيرة في السياسة والدين والتاريخ والآداب والمنطق والفلسفة، وكان غزير المادة حاد الخاطر، متأنيًا في بحثه، مدققًا في تنقيبه، تتولد المعاني الدقيقة في عقله بسرعة غريبة، وكان يرمي في مؤلفاته إلى إحياء العلوم،

وكان يوصي بالالتجاء إلى الملاحظة والتجاريب النافعة،التي تساعد في فهم الطبيعة وكشف خواصها.

بيكون والأسلوب الجديد:

لم يكن الفيلسوف بيكون أول من وفق إلى استخدام الأسلوب الجديد في البحث عن الحقائق، فقد استخدمه من قبله كبار الفلاسفة في العصور القديمة والحديثة، غير أن استخدامهم إياه كان بطريق المصادفة وعن غير قصد، ولم يتنبه واحد منهم إليه حين استخدامه. فلما جاء هذا الفيلسوف تنبه له وشرحه وهذب قواعده، وحث الناس على استخدامه في العلم، وأشار إلى طرق الانتفاع به في التربية. وقد عاب فوق ذلك أسلوب الاستدلال القياسي، المعروف بين الناس بأسلوب أرسطو، وحث على نبذه وتركه.

آراؤه وآثاره في التربية:

لم يكن هذا الفيلسوف معلمًا، ولم تظهر مباحثه في التربية إلا في مواضع قليلة متفرقة في رسائله، ولم يرسم خطة واضحة لتغيير نظام التعليم المسلوك في عصره، ولكنه على الرغم من ذلك أبدى في إحدى رسائله عناية عظيمة بتقدم العلوم وارتقاء التربية العالية، وسلك في ذلك سبيل الخيال، فصور له الوهم معهدًا علميًا سماه (منزل سليمان)، وخيل إليه الطلبة فيه وقد كشفوا القناع عن كثير من خبايا العلوم والفنون التي لم يقترب منها العلماء إلا في هذه الأيام. فمن ذلك ارتقاء الأجناس الحيوانية

والنباتية، والحقن المصلي تحت جلود الحيوان والإنسان، ومنها المناظير والمسرات والغواصات وآلات البخار والطيران، وغيرها كثير.

وقد أشار في رسالته هذه إلى أن العلوم والمعارف يجب أن ترتب ترتيبًا جديدًا، يسهل على النشء تحصيلها في كل درجة من درجات التعليم، وأوجب أن تهذب تهذيبًا يساعد على ارتقاء حال الإنسان، وذلك بتأسيسها على العلوم الطبيعية الحديثة، لا على الفنون والآداب القديمة.

وفي رسالة أخرى سماها (تقدم العلوم) نصح بمناهج واسعة للتعليم، وأوجب العناية بإعداد الأجهزة والآلات التي تفيد في البحوث العلمية وتعين على الاختبار والتجارب، وأرشد إلى ما يجب أن يكون بين معاهد التعليم من الارتباط والتضافر؛ ليكون التعليم موحدًا ولتكون حلقاته متينة الاتصال. وهذا هو نظام المعارف الجامعة،الذي قام بإصلاحه وتهذيبه فيما بعد علامة عصره (كومنيوس).

وبهذا يتبين للقارئ أن الفيلسوف بيكون لم يعنِ بمسائل التربية عنايته بمباحث العلوم والفلسفة، ولكنه مع هذا قد فتح لمن أتى بعده أبوابًا واسعة للتفكير في موضوعات التربية. وقد ظهرت آثار آرائه في مؤلفاتهم وفي أعمالهم التي أصلحوا بها من حال المدارس، والتي ساعدت على تكوين النظام الحديث في التعليم.

(٢) جون إيموس كومنيوس

زعيم من زعماء المذهب المادي الحسي، وبطل من الأبطال المعدودين في تاريخ التربية، ولد سنة **١٥٩٢** في قرية (نفنتر) من أعمال (مورافيا)، وكان أبواه منتظمين في سلك طائفة دينية تدعى طائفة الإخوان المورافيين. وقد ابتدأ دراسته في (هربورن) ثم في (هيدلبرج)، ولما أتم دراسته اشتغل بالتعليم وأسندت إليه بعد ذلك بيسير رياسة مدرسة في مورافيا، وعين قسيسًا في (فلنك) وبقي على ذلك مدة، حتى نكبت هذه المدينة ودهمتها الكوارث سنة **١٦٢١**، فضاعت فيها كتبه وجميع ما يملك، ثم غادرها وأخذ يطوف في الأرض متنقلًا من بلد إلى بلد، حتى استقرت به النوى في مدينة (لسا) من أعمال بولندا، وفيها أقبل على العمل وأخذ يخرج إلى الوجود آراءه في التربية وطرقه الحديثة في التعليم. وفي هذه المدينة كتب كتابه (المرشد الأكبر في التعليم)، وعين رئيسًا لطائفة الأخوان الموارفيين.

وفي سنة **١٦٤١** دعاه مجلس النواب الإنجليزي على لسان صديقه (هار تلب) ليساعد في إصلاح نظام التعليم العام في إنجلترا، فلبى الدعوة وذهب، ولكن الحروب الأهلية التي شبت نيرانها في هذه البلاد وقتئذ حالت دون تنفيذ هذا الإصلاح، ولذلك لم يلبث أن غادرها إلى بلاد السويد سنة **١٦٤٢** حيث طلب إليه هناك أن يضع نظامًا جديدًا للمدارس السويدية، فأجاب طلبتهم ولكنه لم يتمه إلا بعد أربع سنوات في (إلبنج) من أعمال ألمانيا. ثم ما زال بعد ذلك بين حل وترحال حتى استقر

به المقام في أمستردام، حيث نشر أكثر مؤلفاته، وحيث وافته منيته سنة ١٦٧١.

ومما لا ريب فيه أن آراء بيكون ومذاهبه في التربية كان لها تأثير كبير في كومنيوس، فهيالتي حركت فيه الخيال، ووجهت عنايته إلى وجوب توسيع معارف الإنسان، ونبهته إلى فكرة في التربية تدعو إلى تعليم الأطفال كل شيء في الوجود. وقد بحث كومنيوس في هذه الفكر، وانبعث إلى تهذيبها، وقاده ذلك إلى تهذيب النظام الجديد،الذي عرف في ذلك العصر بنظام المعارف الجامعة.

رأيه في غرض التربية:

كان كومنيوس من رجال الدين المغالين فيه، وكان يرى أن قصارى غايات الإنسان أن يسعد سعادة أبدية في جوار ربه، وأن حياتنا الأولى إنما هي إعداد وتمهيد لحياة ثانية خالدة. أما هذا الإعداد فعلى مذهبه يكون من وجوه ثلاثة، أولها: أن يعرف الإنسان نفسه، وكل شيء في هذا الوجود معرفة صحيحة. وثانيها: أن يكون سيد نفسه مسيطرًا عليها وعلى كل شيء في العالم السفلي، وثالثها: أن يسند نفسه وأعماله وكل شيء آخر إلى قدرة الله جل شأنه. وقصارى ذلك أن النفس الإنسانية لن تصل إلى غايتها إلا بصفات ثلاث: العلم، والفضيلة، ومحبة الله.

ومن آرائه أن بذور هذه الصفات مغروسة في الإنسان من مبدأ تكوينه، وأن المولى (جل شأنه) يبرز الطفل إلى الوجود مزودًا بأصولها

مستعدًا لها بفطرته، ويرى فوق ذلك أن التربية الصحيحة هي التي ترمي إلى إنماء هذه البذور وإنباتها نباتًا حسنًا.

دوائر معارفه:

كان أكبر آمال كومنيوس أن يوفق إلى ترتيب المعارف والعلوم الإنسانية ترتيبًا جديدًا، وأن يهتدي إلى توسيع دائرتها توسيعًا يزيد في قوة الإنسان وسعادته. وقد حاول هذا العمل قبله كثير من الفلاسفة والمربين في القرن السابع عشر، فوضع الفيلسوف (بيكون) كتابه الذي سماه (تقدم العلوم)، ووضع العلامة (هنري ألستد) أستاذ كومنيوس دائرة معارفه المشهورة، وتبعهم آخرون في ذلك.

ولم تكن فكرة ترتيب العلوم وتأليف دوائر المعارف بالشيء الجديد في بابه، فقد كانت معروفة مألوفة للناس في القرون الوسطى، إلا أن الطريقة التي سلكها كومنيوس وغيره من فلاسفة القرن السابع عشر كانت تخالف طريقة الكتاب السالفين. فبينا كان كتاب القرون الوسطى لا يقصدون من دوائر معارفهم إلا أن تكون مجمعًا للأخبار والحقائق، كان كومنيوس في دوائر معارفه يرمي إلى استقصاء المعارف الإنسانية وترتيبها ترتيبًا يجمعها حول أصول واحدة، بحيث لا يترك في الوجود شيئًا إلا وقد فصل أجزاءه تفصيلًا لا يدع مجالًا للبس أو شك. وكان يبتدئ كل علم أو فن بأصل عام يتخذه أساسًا يبني عليه، ثم يتدرج بك من أعرف الأشياء إلى ما يليه معرفة، ثم إلى ما يليه وهلم جرًّا، حتى يستتم المعارف ويستقصي

شواردها. وقد جرى في كتبه المدرسية على هذا النظام الذي شرحناه، فقد رتب مسائلها وهذب أبوابها تهذيبًا، بحيث جعل كل باب مبنيًا على ما قبله ومساعدًا على فهم ما بعده، بطريقة تعين على إدراك ما بين مسائل العلم من الصلة المحكمة والارتباط المتين، وسيأتي لنا بيان مسهب في كتبه المدرسية، وإن شئت فقل دوائر معارفه.

آراؤه في نظام المدارس:

كان لكومنيوس آراء صائبة في شئون التربية عامة وفي تنظيم المدارس خاصة، فهو أول من فكر في جعل مراحل التعليم أربعة، وهو أول من نصح بإقامة أنواع أربع من المدارس تلتئم هي ومراحل التعليم السابقة، وهو نظام بديع جرى عليه المربون إلى وقتنا هذا.

١) النوع الأول: مدارس الأمهات، ويجب ألا يخلو منها منزل، ويربى فيها الأطفال ذكورًا وإناثًا حتى يبلغوا السادسة من أعمارهم.

٢) النوع الثاني:مدارس اللغات الوطنية، ويجب أن توجد واحدة منها في كل قرية أو مجتمع صغير، ويدخلها الأحداث ذكورًا وإناثًا في السادسة من أعمارهم، ويبقون بها إلى الثانية عشرة، ويعلمون فيها لغة البلاد تعليمًا صحيحًا، أما ما كان متبعًا في القديم من تعليم الطفل اللغة اللاتينية قبل تعليمه اللغة الأصلية، فقد عده كومنيوس حمقًا وجهلًا.

٣) النوع الثالث: المدارس اللاتينية، ويجب أن توجد واحدة منها في كل مدينة، ويدخلها التلميذ في الثانية عشرة من عمره، ويبقى بها إلى الثامنة عشرة، ويتعلم فيها اللغة اللاتينية والآداب القديمة.

٤) النوع الرابع: الجامعات، ويدخلها الطالب في الثامنة عشرة من عمره، ويبقى بها ست سنوات يرحل في أثنائها رحلة طويلة إلى بلد أجنبي يستفيد فيه علمًا وتهذيبًا. وهذا النوع من المدارس خاص بالتعليم العالي ويتخرج فيه المعلمون والمرشدون وقادة الرأي بين الناس.

إن من فكر في هذا النظام الذي وضعه كومنيوس، وتأمل النظام الحديث الذي تسير عليه مدارسنا الآن، لم يسعه إلا أن يعترف بأن ثاني النظامين صورة من أولهما، فأنواع المدارس الأربعالتي أرشد إليها كومنيوس إذا ترجمت أسماؤها إلى الاصطلاحات الحديثة كانت: (١) بساتين الأطفال (٢) والمدارس الابتدائية (والمدارس الثانوية) (٤) والمدارس العالية أو الجامعات. أليس عجيبًا أن تثبت آراء كومنيوس في نظام المدارس سديدة صحيحة يأتم بها المربون ويهتدون بهديها ثلاثة قرون كاملة؟! لو لم يكن لكومنيوس سوى آرائه في تنظيم المدارس لكانت أكبر شاهد على فضله في إصلاح التربية وإنهاض التعليم.

آراؤه في مواد الدراسة:

لم يرض كومنيوس بما جرى عليه المربون قديمًا من قصر التعليم على مواد قليلة يتخرج فيها الطفل؛ ورأى أن يعلم الحدث مناهج واسعة تشمل كل فن وعلم. ولم يقصر هذا النظام على المدارس الراقية فحسب، بل عممه في مدارس الأمهات ومدارس اللغات الوطنية، والمدارس اللاتينية، والجامعات على حد سواء، فأوجب في مدارس الأمهات أن يؤخذ الحدث بفن التاريخ وتقويم البلدان وعلوم الطبيعة، وقواعد اللغة وعلوم البلاغة والمنطق، والموسيقى والحساب والهندسة وعلم الفلك، ومبادئ الاقتصاد والسياسة، والأخلاق والدين والعلوم الإلهية. ولكن إياك أن تفهم أنه أراد أن يحمل مدارك الطفل ما لا تطيقه، أو أن يعرف الحدث من هذه العلوم ما قد تحمله إليك أسماؤها الطويلة العريضة، فإن ذلك بعيد عن حزمه وبصره بحال الطفل. وإنما أراد أن يتصل الطفل اتصالًا قويًا ببيئته، وأن يستطيع ربط الحوادث بأماكنها وأوقاتها وأسبابها، وأن يميز بين الشمس والقمر والنجوم، وأن يفرق بين التلال والوديان والبحار والأنهار، وأن تكون لديه فكرة واضحة عن الحيوان والنبات، وأن يعتاد التعبير الصحيح عن ضمائره، وأن يكون في صغره شيئًا من العادات الفاضلة الحميدة. فهو في رأيه لم يكلف الأحداث شططًا، ولم يذهب بهم إلى أبعد مما هو مألوف في بساتين الأطفال في أوقاتنا الحاضرة.

أما المدارس الأخرى فتعاد فيها دراسة هذه الموضوعات بعينها، ولكن بطريقة أحكم وأوسع. ومما قاله في ذلك: "إن المدارس المختلفة لم

تكن لتختلف فيها موضوعات الدراسة، وإنما لتعاد فيها دراسة المواد عينها بطرق مختلفة. فبينا يعلم الحدث في مدرسة الأمهات كل آثار الوجود بطريقة عامة غير محدودة، إذا هو يدرسها في المدارس الأخرى دراسة محدودة كاملة".

طريقته الطبيعية في التعليم:

كان (كومنيوس) في وقت واحد فيلسوفًا ومعلمًا، نظر في فلسفة (بيكون) فانتفع بها واستفاد منها، ثم أقبل على التعليم بصدق وإخلاص، واتخذه مهنة يكسب منها قوته. ولما لم ترقه نظم التعليم ولا طرائقه المسلوكة في وقته، طعن عليها وأخذ يبحث عن نظم أصلح وطرق أقوم، والتمس ذلك في الطبيعة، فاهتدى إلى أن الطرائق السديدة لا تكون إلا في متابعتها والسير على قوانينها ومناهجها؛ لأنها ثابتة لا يصيبها وهن ولا ينالها فساد، فكل بنيان يقام عليها، يقام على أصول ثابتة وقواعد راسخة لا تزعزعها الأيام ولا تحطمها حوادث الزمان. ومن هنا أوجب الاقتداء بالطبيعة في أعمالها، والاحتذاء بها في طرائقها وأساليبها، ثم فصل أعمالها تفصيلًا، وقاس بها أعمال التربية على أسلوب بديع ساعده على تكوين طريقته المشهورة في التعليم بالطريقة الطبيعية، ولنضرب لك أمثلة للإيضاح:

١) إن أعمال الطبيعة جميعها تجري بهدوء وسكينة، لا يصحبها عنت ولا تستخدم فيها مشادة، فيجب أن تجري أعمال التعليم على هذا المثال، فلا يؤخذ الطفل بالقهر والعنف، ولا يساق إلى العمل

سوقًا، وإنما يجب أن ينبعث الطفل إلى التعلم انبعاثًا طبيعيًا مبنيًا على ميوله ورغباته، كما ينبعث السمك إلى السباحة، والطير إلى الطيران، والحيوان إلى الجري في الحقول. فإن الميل إلى العلم وتحصيله –كما قال أرسطو– طبيعة في الإنسان.

٢) جرت الطبيعة على أن تبتدئ كل عمل من صلبه لا من أطرافه، وأن تكون في بادئ الأمر هيكله العظمي أو شكله الإجمالي، ثم تنتقل بعد ذلك إلى إكماله وتسوية أجزائه. ولقد احتذى مثالها الصناع الماهرون، فهم أولًا يرسمون الخطة الإجمالية للعمل الذي يريدونه، ثم يتدرجون من ذلك إلى التفاصيل الظاهرة الواضحة، ومنها إلى التفاصيل الدقيقة، ثم يتجهون في آخر الأمر إلى زخرفة العمل وتجميله. فعلى المربي ألا يحيد عن هذا النموذج في تعليم الأحداث، فيجب أن يبتدئ معهم اللغات والعلوم بطريقة إجمالية، ثم يعيد لهم دراستها بطريقة أوسع يذكر فيها القواعد ويكثر من الأمثلة التطبيقية، ثم يعيدها مرة ثالثة مع الإسهاب والتطويل ولا يبخل عليهم بشواذ اللغة واختلاف الآراء. أما الطريقة القديمة التي جرت على الإسهاب في العلوم في أول مرة، بحيث لا يدع المعلم قاعدة ولا مثلًا شاذًا إلا ذكره، فهي طريقة عقيمة بعيدة عن طرائق الطبيعة.

٣) جرت سنة الطبيعة على أنها إذا شرعت في العمل أقبلت عليه بصدق، وثبتت عليه من غير أن تنقطع عنه لحظة، فإذا بذر البذر

في الأرض وابتدأ الإنبات، فإن الطبيعة لا تقف لحظة عن العمل، بل تستمر حتى يبلغ الزرع أشده ويصل إلى غاية كماله. فعلينا أن نراعي ذلك في التعليم، وألا نخول التلميذ بعد انتظامه في سلك الدراسة أن ينقطع عنها يومًا واحدًا لغير سبب معقول، فقد شاهدنا فسادًا عظيمًا يلحق التعليم من جراء انقطاع الأطفال عن التدريس ثم عودتهم إليه.

٤) تحمي الطبيعة أشياءها وتحفظها من الخطر، فالطير مثلا يحمي صغاره،فيضعها في أعشاش لا تنالها الأيدي؛ حتى تنمو وتقتدر على الطيران. وأنواع الحيوان كلها مجهزة بما تدافع به عن أنفسها وبما يحميها عند كل اعتداء؛ فلذلك يجب ألا نترك الأطفال فريسة لخلان السوء أو للأخيلة والمعتقدات الفاسدة،التي ملئت بها الكتب من قديم.

كتبه المدرسية:

كان كومنيوس مشتغلًا بالتربية جميع حياته تقريبًا، فقد كان في أيامه المدرسية الأولى كثير الشغف بمسائل التربية. ولما أتم دراسته في الجامعة اتخذ التعليم في المدارس مهنة ووهب نفسه لخدمته، ولم يمضِ عليه زمن طويل حتى اشتهر أمره، فولي إدارة مدرسة في مورافيا، ولما عين فيما بعد قسيسًا لم ينفض يده من التعليم، بل جمع بين مراقبة المدارس وأعمال الكنائس معًا. ولما بلغ من العمر ستين سنة رجع إلى مزاولة التعليم، فأسندت إليه

إدارة معاهد علمية كبيرة، فأصلح من أحوالها وسما بها إلى أقصى غايات الكمال. وبهذا يتبين لك أن كتبه المدرسية لم تكن مؤسسة على نظريات علمية محضة، وإنما قامت على نظريات علمية عملية أنتجتها المرانة الطويلة والبحوث الفنية الصحيحة في حجرات التدريس. وإلى القارئ وصفًا موجزًا لبعض من كتبه المشهورة الممتعة:

١) باب اللغات المفتوح: هذا أبعد كتبه ذكرًا وأطيرها صيتًا، ولو لم يكن له سواه لكفاه شرفًا وفخرًا. وضعه كومنيوس سنة **١٦٣١** ليجمع فيه شتات العلم، وليسهل به دراسة اللغة اللاتينية، فرأى فيه الطلاب وتلاميذ المدارس مرشدًا ومعينًا، فأقبلوا على قراءته والانتفاع به قرونًا عدة ونبذوا به كل كتاب سبقه. ولا عجب، فقد توخى واضعه أن يجعله غزير المادة محكم الترتيب طبيعي الطريقة، ذلك أنه عمد إلى بضعة آلاف من الكلمات اللاتينية ذوات المعاني المألوفة والمسميات المعروفة بين الناس عامة، فنظمها في جمل مختلفة ورتبها ترتيبًا خاصًا يرى فيه القارئ سلسلة طويلة من الموضوعات مرتبطًا بعضها ببعض، بحيث يتكون من مجموعها دائرة معارف واسعة يستعين بها القارئ على فهم الكون وإدراك ظواهره، بجانب ما يجنيه من الفوائد اللغوية، فإنه لا يكاد يستتم قراءته حتى يصل إلى غاية بعيدة من البصر بمفردات اللغة اللاتينية وأساليبها. وقد قسم المؤلف كل صفحة من صفحات الكتاب إلى نهرين: الأيمن منها للمفردات والجمل اللاتينية، والأيسر لترجمة هذه إلى اللغة الوطنية. وقد بذل منتهى الوسع في أن تكون مواد الكتاب

مختارة من الموضوعات التي يألفها الأطفال، والتي تقع دائمًا في دائرة إحساسهم وتجاريبهم. ومن طالع هذا الكتاب وأجال النظر في اختلاف موضوعاته وفكر في ترتيب مسائله، خرج منه بفكرة كاملة عن نظام المعارف الجامعة،الذي يعد من أخص مميزات التربية في القرن السابع عشر، وعرف فوق ذلك الموضوعات الحديثة التي مال المربون في هذا العصر إلى إدخالها في مناهج الدراسة.[١٣]

٢) الدهليز: لم يمضِ على الكتاب الأول زمن طويل حتى أحس الناس صعوبته وتبينوا أنه فوق مدارك المبتدئين، فرأى كومنيوس أن يقربه إلى أفهامهم، فألف كتابًا آخر دعاه (الدهليز)، وقصد منه أن يكون تمهيدًا لكتابه الأول. ولقد بالغ في تسهيله، فبينا كان (باب اللغات المفتوح) يحوي بضعة آلاف من الكلمات اللاتينية، لم يحوِ الدهليز منها سوى بضع مئين هي أكثرها شيوعًا وأعمها استعمالًا.

---

(١٣) حوى هذا الكتاب مائة موضوع في مائة باب، وإلى القارئ بعضًا منها على الترتيب: أصل الدنيا – العناصر – السماء – النار – الشهب – الظواهر الجوية – الماء – الأرض – الحجارة – المعادن – الأشجار – الثمار – الأعشاب والشجيرات – الحيوان (في أبواب عدة) – الإنسان – جسم الإنسان – أعضاؤه الظاهرة – أعضاؤه الباطنة – صفات الجسم – الأمراض – القروح والجروح – الحواس الظاهرة – الحواس الباطنة – العقل – الإرادة – العواطف – الفنون الآلية (في أبواب عدة) – قواعد اللغة – علوم البلاغة – المنطق – الأخلاق – الألعاب – الموت – الإقبار – العناية الإلهية – الملائكة. وقد بذل المؤلف منتهى الوسع في استقصاء جميع التراكيب النحوية، وعرضها في هذا الكتاب عرضًا يستطيع به المعلم الحاذق أن يستنبط منها قواعد اللغة التامة كاملة.

٣) عالم المحسات المصورة: هذا أنجح كتبه وأعظمها خطرًا، وضعه سنة ١٦٥٧ وجرى فيه على طريقته المشهورة من العناية بالمحسات، فملأه بصور الأشياء التي تكلم فيها. ولقد نال هذا الكتاب شأنًا رفيعًا وخطرًا عظيمًا لأمرين، أولهما أنه كان أول كتاب مدرسي ظهر للناس مصورًا، وثانيهما أن واضعه تدرج في موضوعاته من المحسات الخاصة إلى المعقولات العامة، بطريقة استنباطية صحيحة واضحة. وكان كل فصل من فصول هذا الكتاب مبدوءًا بصورة متقنة ذات أجزاء عدة، لكل جزء رقم خاص يماثل رقم الكلمة أو الجملة التي تعبر عنه.

المرشد الأكبر في التعليم:

كتب كومنيوس في التربية والتعليم رسائل ممتعة وكتبًا مدرسية نافعة، يربو عددها على مائة، إلا أن كتابه الذي دعاه (المرشد الأكبر في التعليم) كان كأنه الفرا في جوفه كل الصيد، فقد ضمنه كل شيء ذكره في كتبه ورسائله. وقد كان هذا الكتاب من باكورة أعماله، أتمه سنة ١٦٣٢ إلا أنه تأخر في طبعه ونشره كثيرًا. وقد ظهر هذا الكتاب للناسأول مرة مترجمًا إلى اللغة اللاتينية سنة ١٦٥٧، ولم يطبع باللغة التي كتب بها إلا في أواسط القرن التاسع عشر. وقد أجمع المربون على أنه لم يكتب في موضوعه مثله، فقد كان خير كتاب أخرج إليهم، فاهتدوا بهديه واستضاءوا بنوره.

كان العصر الذي ظهر فيه هذا الكتاب من العصور التي زهت فيها فنون التربية، وأقبل فيها المربون على البحث والكتابة في طرائق التعليم وأنظمته، فألفوا الكتب والرسائل الممتعة، إلا أن (المرشد الأكبر في التعليم) لم يكن ليقاس به كتاب آخر كتب في عصره، فقد كان من إحكام الوضع وإتقان البحث وحسن الترتيب بحيث يعد في صفوف المؤلفات الحديثة في التربية. ولقد رسم كومنيوس في هذا الكتاب خططًا سديدة ووضع أصولًا ثابتة تسير عليها التربية في عصورها المقبلة.(*)

(*) من المفيد هنا أن نذكر للقارئ ما في هذا الكتاب النفيس من الموضوعات:

١) الإنسان أشرف المخلوقات وأعزها سلطانًا.
٢) قصارى غايات الإنسان لا تنال في هذه الحياة.
٣) ما هذه الحياة الدنيا إلا دار يتزود الإنسان فيها لحياة أخرى دائمة.
٤) الزاد للآخرة يتضمن أمورًا ثلاثة: أولها أن يعرف الإنسان نفسه، وثانيها أن يقدر على سياسة نفسه، وثالثها أن ينسب نفسه إلى الله جل شأنه.
٥) لا يصل الإنسان إلى هذه المراتب الثلاث حتى يتصف بثلاث: العلم، والفضيلة، والتقوى. وقد خلق الله الإنسان وزوده من بدء خلقته بأصول هذه الصفات، فهو مستعد لها بطبيعته.
٦) التربية ضرورية للإنسان.
٧) لا تؤثر التربية في الإنسان تأثيرًا كبيرًا إلا في أيام طفولته، فإذا شب وكبرت سنة أصبح تأثيرها ضئيلًا.
٨) لابد من إنشاء المدارس لتربية النشء.
٩) يجب أن يرسل الأطفال جميعًا إلى المدارس، ولا فرق في ذلك بين الذكور والإناث.
١٠) يجب أن يكون منهج التعليم في المدارس واسعًا، بحيث يشمل جميع العلوم والفنون.
١١) لم تنشأ إلى الآن مدرسة كاملة، فمعاهد التعليم كلها ناقصة تحتاج إلى الإصلاح والتحسين.
١٢) إصلاح المدارس ميسور.
١٣) يجب أن يؤسس الإصلاح على نظام ثابت محكم.
١٤) يجب أن يكون النظام التام المحكم في التعليم مأخوذاً من الطبيعة.
١٥) مبدأ توسيع دائرة الحياة.

آثاره في التربية:

كانت آراء كومنيوس وكذلك أعماله مؤسسة على المذهب الماديالحسي، إلا أنه أدخل في هذا المذهب من أنواع الإصلاح، وأضاف إليه من الأصول والقواعد ما جعل له المكان الأرفع والشرف الأسمى بين زعماء هذه الحركة. وإن نظرة واحدة إلى جملة أعماله في التربية ونتائج جهوده في التعليم لتغني عن الإسهاب في بيان فضله، ولتكفيك في الحكم

---

١٦) الطريقة المنتجة في التعليم.
١٧) المبادئ العامة لجعل التعليم والتعلم سهلين سارين.
١٨) المبادئ العامة في إتقان التعليم والتعلم.
١٩) الأصول العامة للإسراع في التعليم.
٢٠) طريقة العلوم.
٢١) طريقة الفنون والصنائع.
٢٢) طريقة اللغات.
٢٣) طريقة الأدب والتهذيب.
٢٤) طريقة أخذ النفوس بالدين.
٢٥) إذا أردنا أن نصلح معاهد التعليم إصلاحًا يوافق الدين الصحيح ومبادئه، وجب ألا ندخل فيها كتابًا ألفه وثني، وإذا دعت الضرورة إلى هذا أخذنا من الحذر والحيطة أكثر مما كان يؤخذ في الأيام السالفة.
٢٦) النظام المدرسي.
٢٧) التقسيم الرباعي لمعاهد التعليم.
٢٨) الخطة الإجمالية لمدارس الأمهات.
٢٩) الخطة الإجمالية لمدارس اللغات الوطنية.
٣٠) الخطة الإجمالية للمدارس اللاتينية.
٣١) الخطة الإجمالية للجامعات.
٣٢) النظام العام في التعليم.
٣٣) ما يجب إعداده قبل البدء في هذه الطريقة العامة للتعليم.

بأنه كان زعيم المربين وبطل المصلحين في القرن السابع عشر. وإليك كتبه المدرسية تنبئك بواسع علمه وعظيم مقدرته، فإنها فاقت كل الكتب التي صنفت في موضوعها، ولذلك أقبل الناس عليها إقبالًا، وتهافت عليها الطلاب تهافتًا، وسرعان ما ترجمت إلى مختلف اللغات غربية وشرقية. نقلت إلى اللاتينية والإغريقية والبوهيمية والألمانية والسويدية والإنجليزية والفرنسية والهنغارية، وغيرها من اللغات الأوربية، ثم إلى العربية والتركية والروسية والمغولية، وغيرها من اللغات الآسيوية. ولقد بقيت كتبه هذه قرونًا عدة، وهي تعد أكبر ذخيرة للشبان يستعينون بها على تحصيل اللغات اللاتينية.

وعلى الرغم مما كان للرجل من القدم الراسخة في شئون التربية والخبرة الواسعة بأنظمة التعليم، بقيت آراؤه ومذاهبه سجينة في بطون الكتب أحقابًا طويلة، ولم تظهر لها في مدارس عصره إلا آثار ضئيلة. أضف إلى ذلك أن (كتاب المرشد الأكبر في التعليم) على نفاسته وعظيم شأنه، كاد يبقى إلى أواسط القرن التاسع عشر مجهولًا لم يعرفه إلا فئة قليلة من الناس.

في ذلك الوقت لا قبله، هب قوم من الألمان لهم شغف بالبحث والتنقيب في أعمال المربين، فعرفوا قيمة الكتاب وقدروه حق قدره، ثم نشروه للملأ ووجهوا إليه الأنظار، فعلم الناس حينئذ أن هذا الماديالحسي،الذي طواه الموت منذ قرنين كاملين، كان أول من اشتغل

بالتربية بروح علمية، وأول من سار بها على هذا النحو سيرًا عمليًا في حجرة التدريس.

كانت لآراء كومنيوس آثار ظاهرة في أعمال المربين الذين أتوا بعده، ولا سيما فرانك وروسو وبستالوتزي وهربارت وفروبل. كذلك كانت آثارها واضحة في مناهج الدراسة وطرق التدريس المسلوكة في معاهد التعليم.

آثار المذهب المادي الحسي في المدارس

١) المدارس الابتدائية: كان هذا المذهب على قوته وكثرة أشياعه بطيء التأثير والظهور في المدارس. وقد كانت المدارس الابتدائية أسبق المدارس تأثرًا به، فقد ظهر في جميعها ميل ثابت إلى التوسع في دراسة اللغة الوطنية والبداية بتعليم قواعدها، على خلاف ما كان مسلوكًا في القديم من البداية بقواعد اللغة اللاتينية. وفوق ذلك وجهت العناية التامة إلى إدخال مبادئ العلوم الطبيعية في المدارس، زيادة على دراسة القراءة والكتابة والحساب والدين والغناء، ففي سنة ١٦٤٢ وضع أحد المربين الألمان (أندرياس ريهار) منهجًا للتعليم في مدرسة (جوثا) ضمنه العلوم الطبيعية، وأوجب فيه أن يمرن الأطفال على قياس الزمن بالمزاول والساعات الزجاجية، وأن يدربوا على ملاحظة الأنواع المألوفة من الحيوان والنبات، وأن يؤخذوا بكثير من مبادئ العلوم العملية السهلة. وفي جهات أخرى من الممالك الألمانية عمل كثير من المربين على

إدخال العلوم الطبيعية في المدارس الابتدائية الخاصة والعامة. وحدث مثل ذلك في إيطاليا وفرنسا وهولندا وإنجلترا.

٢) المدارس الثانوية: للتعليم الثانوي في ألمانيا مدارس متنوعة ذات نظم مختلفة، فمنها مدارس الآداب، ومدارس الأعيان، ومدارس الصوفية، وغيرها كثير، ولم تكن كلها سواء في التأثر بالحركة المادية الحسية، فبينا بقيت مدارس الآداب بعيدة عن التأثر بهذه الحركة إلى القرن الثامن عشر، كانت مدارس الأعيان في أواسط القرن السابع عشر تهتم بدراسة اللغات الحديثة للأمم المجاورة وتعني بالعلوم الطبيعية. ولم يكد هذا القرن ينتهي حتى دخلت مبادئ كومنيوس تامة إلى المدارس الدينية المعروفة في ألمانيا بمدارس الصوفية، فقد أسس (فرانك) الصوفي مدرسته الثانوية، وضمن منهاج دراستها اللغة الوطنية والحساب والجغرافيا والعلوم الطبيعية والهيئة والتشريح والمواد الطبية. وأنشأ زميله (سملر) مدرسة سماها المدرسة المادية، وذهب فيها إلى غاية أبعد، فإنه توسع في دراسة اللغة الوطنية والحساب والعلوم الطبيعية. ثم جاء (هكر) فأسس مدرسته المادية في برلين سنة ١٧٤٧، ونقل إليها نظام التعليم الماديالذي جرت عليه المدارس الصوفية، ولم يمضِ على ذلك إلا زمن يسير حتى أسست مدارس ثانوية كثيرة على هذا النمط في جميع الأنحاء البروسية.

أما التعليم الثانوي في إنجلترا فقد كانت مدارسه أيضًا متنوعة مختلفة، ولم تكن درجات التأثر فيها بالحركة الجديدة متساوية، فبينا كانت المدارس اللاتينية والمدارس العامة قليلة الحظ من العلوم الطبيعية، كانت المجامع العلمية تموج بهذه العلوم موجًا.

٣) الجامعات: كانت الجامعات أبطأ أنواع المعاهد العلمية في التأثر بالحركة المادية الحسية، وقد كانت جامعة (هال) أسبق الجامعات إلى اتباع هذا المذهب، فقد سارت على طريقته منذ نشأتها تقريبًا سنة ١٦٩٢، أما جامعة (جوتن) التي كانت الثانية في التأثر بهذه الحركة، فلم تبدأ الأخذ بهذا المذهب إلا سنة ١٧٣٧. ولم يمضِ على ذلك إلا يسير حتى فشت هذه الحركة في الجامعات، ولم يكد القرن الثامن عشر ينقضيحتى أنشأت كل جامعة ألمانية مناصب لأساتذة العلوم الطبيعية.

أما في إنجلترا فقد كانت الجامعتان الشهيرتان أكسفورد وكمبردج من أبطأ الجامعات في تقبل الموضوعات الجديدة، فلم تنل واحدة منهما شهرة فائقة في العلوم الطبيعية إلا في القرن التاسع عشر، على أن هذه الحركة قد ابتدأت في كمبردج من قديم، فقد ثبتت هذه الجامعة أقدامها في العلوم الطبيعية والرياضية أيام أستاذها الكبير إسحق نيوتن (١٦٦٩-١٧٠٢). وفي أثناء القرن الثامن عشر أنشئت فيها مناصب عدة لأساتذة هذه العلوم.

الباب الثامن

التربية التهذيبية في القرن السابع عشر

من المربين من يذهب إلى أن كل فن أو علم لا تكون لدراسته فائدة عملية ظاهرة في مستقبل حياة التلميذ، لا يسوغ إدخاله في منهاج الدراسة، ولا يليق أن تنفق في تحصيله أوقات التلاميذ. ومنهم من يرى أن تهذيب العقل وتنمية المدارك أولى وأجدر بالعناية من الفائدة العملية، وقد ذهب هؤلاء إلى أن كل علم تقوم دراسته من عقل الإنسان وتساعد على تنمية قواه الفكرية، يسوغ إدخاله في مناهج الدراسة وإن لم تكن له منفعة عملية في الحياة. وأشياع هذا الرأي يسمون أنصار المذهب التهذيبي في التربية.

أصل المذهب التهذيبي ونشأته :

في القرون الوسطى وكذلك في أوائل أزمان النهضة الأدبية، كانت عناية المربين شديدة بتعليم اللغة اللاتينية لما كان لها من المنفعة العملية الظاهرة، فقد كانت لغة الدين والسياسة، وكانت كنز العلوم والمعارف السائدة في هاتيك العصور، فالآداب والسياسة والعلوم الطبيعية والدينية كلها كانت مدونة بها، ولم تكن ثمة سبيل إلى تحصيلها لمن يجهل هذه اللغة. ولما ضعفت سيطرة الكنيسة ووهن سلطانها، وأقبل الناس على تعلم لغاتهم الوطنية، وقامت نهضة العلوم الطبيعية في القرن السابع عشر، لم تبقَ منفعة

عملية لدراسة هذه اللغة، وبطلت حجة الذين انتصروا لها أزمانًا. ولكن عز على القوم أن يترك الناس تعلمها وأن تضيع بينهم هذه اللغة وقد امتزج حبها بلحومهم ودمائهم، فلجئوا إلى عقيدة المنفعة التهذيبية، المؤسسة على ما ذهب إليه أرسطوقديمًا من أن للنفس قوى مستقلة متميزة، يستطاع تهذيب كل واحدة منها بأنواع خاصة من الأعمال والتمرينات، وقالوا إن لدراسة اللغة اللاتينية من النتائج الباهرة ما لا يقاس به كل جهد يبذل في سبيل تحصيلها، وإنها تكسب الإنسان قوة فكرية يستطيع الانتفاع بها في كل وجه من وجوه الحياة. ولم يمضِ على ذلك إلا يسير حتى اتخذت هذه الحجة نفسها لإدخال اللغة الإغريقية والرياضة في مناهج الدراسة، فقد قالوا إن الرياضة ترهف في الإنسان قوة الاستدلال، وإن دراسة اللغات القديمة تنمي قوة الحفظ والذكر فيه. وقد ذهب أشياع هذا المذهب إلى أنه يجب على كل إنسان أن يدرس هذه العلوم المتقدمة من غير أن ينظر إلى علاقتها بحياته العملية أو يفكر في مبلغ ميله إليها، لأنه بدراسته إياها يعد نفسه أحسن إعداد للضرب في سبيل الحياة، ويكسب عقله قوة تنجده إذا أشكل عليه الأمر، وترشده إذا أظلم أمامه النهج. أما هؤلاء الذين قصر بهم الذكاء عن تحصيل هذه العلوم، فلن يكون لهم في مستقبل الحياة غناء فيما يسند إليهم من الأعمال الجسام.

تأثير هذا المذهب في التربية ومعاهدها:

كان لهذا المذهب تأثير عظيم في كل مرتبة من مراتب التربية، وفي كل مملكة وفى كل عصر إلى قبيل العصر الحاضر. يدلك على ذلك أن كثيرًا

من أنصار العلوم الطبيعية لما أرادوا إقناع خصومهم بضرورة إدخالها في مناهج التعليم، لجئوا إلى فوائدها التهذيبية تاركين الفوائد العملية جانبًا. قال كومب: "إني لا أحرص كثيرًا على دراسة الكيمياء مثلًا من أجل ذاتها، وإنما أحرص عليها كل الحرص لأني أرى في دراستها تهذيبًا للعقول وتنمية للمدارك". وقال يومن: "إن تهذيب العقول أغلى شيء يحرص عليه الإنسان، وإن العلوم الطبيعية لهي الكفيلة بإدراكه إذا اتخذت أساسًا للتربية والتعليم".

أما تأثير هذا المذهب في المعاهد العلمية فقد كان عظيمًا جدًا، ونظرة واحدة إلى مناهج الدراسة في المدارس والجامعات الإنجليزية والألمانية تكفيك في معرفة ذلك، فقد كانت هذه المناهج لا تخرج عن دائرة العلوم الرياضية واللغتين الإغريقية واللاتينية.

جون لوك

هو أكبر أشياع المذهب التهذيبي في التربية، وأشهر فلاسفة الإنجليز في عصره، ولد سنة ١٦٣٢ في (رنجتون) بالقرب من مدينة برستول، ودرس علومه في مدرسة (وستمنستر) بلندره ومدرسة المسيح باكسفورد، وقد مالت نفسه من الصغر إلى علم الطب فأقبل عليه إقبالًا شديدًا، وصرف في تحصيله كثيرًا من أوقاته وجهوده، واستمر في مدارسته ومعاناته إلى آخر أيامه، فلا غرو أن أصبح وحيد عصره في هذه الصناعة.

أقبل جون لوك على التأليف والتدوين، واشتغل بالفلسفة وبحث في شئون التربية، فظهرت له مؤلفات نادرة المثال، منها رسالته التي سماها (العقل الإنساني)، وقد انتشرت بين الملأ انتشارًا سريعًا، وتحدث بها كل غادٍ ورائح، إلا أن الناس في أكسفورد قابلوها بكل جفاء، وبذلوا جهد استطاعتهم في إطفاء نورها فلم يفلحوا، وغاية ما استطاعوا أن قام رؤساء الأقسام في الجامعة ومنعوا الطلاب من قراءتها والنظر فيها؛ لأنها تضمنت آراء فلسفية لم تكن معهودة لهم في ذلك العصر، كما تضمنت طعنًا على أساليب التفكير والتعليم المسلوكة وقتئذ. أما في كمبردج فقد كان ابتهاج القوم بها عظيمًا، ولقد أحلها الناس هناك مكانًا رفيعًا، وبقيت بينهم أعوامًا وهي مسرح أنظارهم وموضع إعجابهم. ولقد نالت بعد ذلك من الإقبال والتشجيع ما لم ينله كتاب، يدلك على ذلك أنها طبعت أربع مرات في مدة لا تزيد على عشر سنوات، ولم تمضِ سنة ١٧٤٨ حتى ظهرت منها الطبعة الثالثة عشرة. وقد ترجمت إلى اللغة الفرنسية، فكان لها تأثير كبير في الفلسفتين الفرنسية والألمانية، وطارت بذلك شهرة هذا الفيلسوف في جميع أرجاء القارة الأوربية.

وفي سنة ١٦٩٣ ظهرت رسالته التي ضمنت آراءه في التربية، وهي رسالة ممتعة مملوءة بالنصائح العملية المفيدة، فأكبر الناس شأنها، وانتفع بها كل من كتب بعده في التربية من كتاب الإنجليز وغيرهم من الأوربيين.

عكف (لوك) في أواخر أيامه على دراسة الكتب المقدسة والتفكير في الشئون الدينية، وعمر أوقاته بتدوين آرائه ونتائج تفكيره. ولقد ترك

آثارًا جمة نشرت للناس فانتفعوا بها أيما انتفاع، ومن هذه الآثار مقالته المشهورة التي دعاها (إعمال العقل)، وهي مقالة نادرة المثال يجب أن يقرأها كل معجب بآرائه؛ فإنها تعد تتمة لآرائه في التربية، وتطبيقًا عمليًا لنظرياته المودعة في رسالة العقل الإنساني.

توفي لوك سنة ١٧٠٤ ففقد الناس بموته إمامًا من أئمة التربية، وبطلًا من أبطال الفلسفة، ومثالًا عاليًا من أمثلة الفضيلة والآداب الرفيعة. كان في جميع حالاته محبوب العشرة مألوف الصحبة، لم يعرفه صديق إلا اغتبط بصحبته وابتهج بمودته، لم يغضب مرة على أحد لأنه خالفه في رأيه أو ذهب إلى غير مذهبه. وكان في كل الأمور حقيرها وعظيمها يخضع للحجة وينقاد للبرهان، فإذا حاجه إنسان وأقنعه بالرجوع إلى العقل، انقاد له ولو كان أصغر الناس قدرًا وأقلهم شأنًا. ولا عجب، في ذلك فقد كان أكثر الناس إخلاصًا ومحبة للحق، يبحث وراءه وينشده حيث وجده.

مكانته بين المربين:

أجمع المؤرخون على أنه لم يكن بين من كتب في التربية من الإنجليز أفضل منه، وأبعدهم صيتًا وأبلغهم تأثيرًا في وجوه التربية، وإنا لا ننصفه إذا ساوينا بينه وبين النابغتين أسكام وسبنسر صاحبي الآراء الصائبة والمذاهب السديدة في التربية، فكلاهما أقل منه منزلة وشأنًا. رجل هذه منزلته بين المربين جدير بأن تشرئب الأعناق إلى معرفة أفكاره وتتجه النفوس إلى دراسة آرائه مستقلة من غير أن ينظر إلا علاقتها بمذهب من مذاهب

التربية الشائعة في أيامه. نعم إن لآراء لوك من المكانة السامية ما يدعو إلى دراستها على هذا النحو، إلا أنا إذا بحثنا فيها بحثًا دقيقًا وجدنا أفكاره الرئيسة تتفق هي والمذهب التهذيبي كل الاتفاق، ومن هنا كان أغلب المؤرخين يعدونه زعيمًا من زعماء هذا المذهب ونصيرًا من أكبر نصرائه. ولما كانت له آراء أخرى متفرقة في كتبه ورسائله تشبه من بعض الوجوه آراء مونتين وروسو وغيرهما، وهم بعض المؤرخين فنسبوه إلى غير مذهبه على ما سيأتي لك تفصيله.

آراؤه في تقسيم التربية وأغراضها:

ذهب (لوك) في رسالته التي سماها (بعض آراء في التربية) إلى تقسيم التربية أقسامًا ثلاثة: جسمية وخلقية وعقلية، وجعل لكل قسم منها غرضًا خاصًا، فالتربية الجسمية عنده ترمي إلى تقوية الأبدان ونشاط الأجسام، والتربية الخلقية ترمي إلى غرس الفضيلة في النفوس، أما التربية العقلية فمرماها تزويد العقول بأنواع المعارف والعلوم، وذهب إلى أن التربية الجسمية أساس التربيتين الأخريين، وأنها قوام كل منهما، وألا سبيل إلى النجاح فيهما ما دام الجسم ضئيلًا ضعيفًا.

آراؤه في التربية الجسمية:

من أعظم الدلائل وأوضح الشواهد على صلة هذا البطل بالمذهب التهذيبي، طريقة الاخشيشان التي نصح بها وأرشد إليها في تربيته جسوم الأطفال، فمن ذلك قوله: "إن أول ما يجب أن تتجه إليه عناية المربين ألا

يغالوا في تدفئة الأطفال بالملابس والأدثرة الثقيلة صيفًا وشتاءً، فإن الوجه عند الولادة لم يكن أقل إحساسًا أو أضعف تأثرًا بظواهر الجو من بقية أعضاء البدن، ولكن التعود وحده هو الذي أكسبه القوة على احتمال البرد، فلو أن أعضاء البدن عامة عودت في بدء أمرها أن تتعرض للظواهر الجوية كما عود الوجه، لكانت جميعها مثله في هذا التجمل، فإن العضو ينمو على ما عود". ومن آرائه في ذلك أن تغسل أقدام الأطفال كل يوم بماء بارد، وأن يختار لهم لبس النعال الرقيقة التي يتخللها الماء عند السير بها في الأمطار. ومن وصاياه أن يشجع الأطفال على اللعب عراة الرءوس حفاة الأقدام في الشمس والريح، وأن يناموا على فراش خشن حتى لا يخلدوا إلى الراحة والنعيم.

آراؤه في التربية الخلقية:

الفضيلة عنده هي أهم أغراض التربية، وله في أخذ النشء بها طرق خاصة تدل على أنه يشايع أنصار المذهب التهذيبي ويرى رأيهم في أن التربية تهذيب وتثقيف، ومن ذلك قوله في فاتحة مباحثه في التربية الخلقية: "كما أن قوة الجسم إنما تكون بقدرته على احتمال المشاق، كذلك قوة العقل إنما تكون في ضبط النفس ومقاومة الشهوات". وقال في موضع آخر: "من البدهيات عندي أن أساس الفضيلة أن يقتدر الإنسان على منع نفسه كثيرًا مما تميل إليه وترغب فيه، إذا لم يكن العقل رائدها وحاديها في هذه الميول والرغبات، أما طريق الحصول على هذه القدرة فإنما يكون بالتعود من الصغر؛ ولذلك أنصح للمربين أن يأخذوا الأحداث بالمنع

والحرمان، ويحولوا بينهم وبين كثير مما يشتهون، وعلى المربين أيضًا ألا يقصروا في إفهام الأطفال وهم في حداثة السن أنهم لا يخولون شيئًا من رغائبهم من أجل أنه يكسبهم سرورًا، وإنما يخولونه لأنه نافع ومفيد".

ولا يصعب على القارئ بعد هذا أن يتفهم أن التربية عند هذا الفيلسوف محض رياضة للنفس، وتذليل لها في كل وجه من وجوه الحياة الأدبية، وهذا هو المذهب التهذيبي الذي شرحناه.

آراؤه في التربية العقلية:

ربما كانت آراؤه هنا أصرح شيء يدل على أنه من أشياع المذهب التهذيبي، فقد قال: "ليس الغرض من التربية أن نخرج رجالًا نابغين متمكنين من العلوم، وإنما الغرض منها أن تخرج رجالًا تفتقت أذهانهم وأرهفت مداركهم إرهافًا، بحيث يقتدرون على التفكير في كل مسائل الحياة والتغلب على مصاعب الأمور. ولذلك أرى أن تتسع مناهج الدراسة، وأن تمرن عقول التلاميذ تمرينًا كبيرًا في دائرة واسعة من الفنون والعلوم، ولا أريد بتوسيع مناهج الدراسة ملء أذهان التلاميذ بأنواع العلوم والمعارف وإنما أرمي إلى تكوين عادة التفكير وحريته، وإلى إنماء مداركهم واستثارة ما فيهم من النشاط العقلي". وله مقالة طويلة قصر البحث فيها على نقطة واحدة، وهى أن التربية العقلية يجب أن ترمي إلى تكوين عادة التفكير في الإنسان من طريق التمرين والتهذيب؛ ومما قاله في ذلك: "إن القوى العقلية إنما تصلح وتنمو على ما فيه صلاح الإنسان بالطرق التي ينمو بها

الجسم، فإذا أردت من طفلك أن يجيد الخط أو التصوير أو الرقص أو اللعب بالسيف والترس، فاحتفظ بأن يكون أولًا مملوءًا بالنشاط سهل الانعطاف خفيف الحركة حاذقًا ماهرًا، ولكن الطفل لا يصل إلى ذلك إلا بالتعويد وإنفاق الوقت الطويل والجهد العظيم في تمرين يده وأخذ عضلاته بهذه الأعمال. كذلك الحال في العقل، فإذا أردت من الإنسان أن يجيد التفكير ويحسن الاستدلال، فعليك أن تأخذه بذلك في الأوقات الملائمة، فعوده من الصغر كيف يربط الأفكار بعضها ببعض، وكيف يتتبع المعاني على حسب ترتيبها في الوجود".

أما رأيه في موضوعات الدراسة، فإنه يوجب اختيار الموضوعات التي تصل بالإنسان إلى هذه الغاية، قال: "أحسن الموضوعات التي تصل بالإنسان إلى هذه الغاية علوم الرياضة، ولذلك أرى أن يؤخذ بها جميع المتعلمين، إذا اتسع لهم الوقت واتيحت لهم الفرصة، ولا أريد بذلك أن يكونوا حاذقين متفقهين في هذه العلوم، وإنما أريد أن يخرجوا عقلاء مدبرين". وقال في موضع آخر:"قد اخترت الرياضة ونصحت أن يؤخذ الأحداث جميعًا بها؛ لا لأني أريد أن يكون جميع الناس رياضيين، ولكن لأني أراها أقوم طريق في غرس عادة التفكير الصحيح، فإذا قويت مدارك الأحداث وغرست في نفوسهم هذه العادة، صح لهم أن ينتقلوا إلى دراسة فروع أخرى كما يشاءون".

اختلاف المؤرخين في مذهب لوك:

اختلف المؤرخون كثيرًافي مذهب هذا الفيلسوف في التربية، فمنهم من عده من أنصار المذهب التهذيبي، وهو القول الحق ورأى الفئة الغالبة، وقد أسلفنا من الحجج والبراهين ما يؤيد ذلك. ومنهم من يرى أنه على رأي (مونتين) ويعده من شيعة المذهب الماديالأدبي. ومنهم من يقول أنه على عقيدة بيكون وكومنيوس ويحشره في زمرة الماديين الحسيين. وهناك فئة غير قليلة ترى أنه يشايع روسو وينتصر للمذهب الطبيعي في التربية. والسر في هذا الاختلاف أن لهذا المربي آراء كثيرة متفرقة في كتبه ورسائله، وكثير منها يشبه من بعض الوجوه آراء المربين الذين أسلفنا ذكرهم، فنظر الناس إلى هذه الآراء نظرة إجمالية، من غير أن يميزوا بين الرئيس منها وغير الرئيس فكان ذلك مثار الخلاف ومنشأ الحيرة في معرفة مذهبه. ولو أنهم فكروا كثيرًا في آرائه الغالبة التي يجب أن يستخرج منها وحدها مذهبه، وميزوا بينها وبين بعض آراء له مبعثرة في مؤلفاته، لوضح لهم السبيل، وتبينوا أنه زعيم المذهب التهذيبي ونصيره.

حقًا إن آراءه تشبه آراء مونتين في مواضع عدة، ولكنا إذا وازنا بين الآراء الرئيسة لكل منهما وبحثنا فيها بحثًا دقيقًا وجدنا فرقًا كبيرًا، فكلا الرجلين يرى الفضيلة غاية التربية، ولكنهما يختلفان اختلافًا واسعًا في معناها، وفي طريق الوصول إليها.

كذلك لا يصعب على الباحث أن يرى ما بينه وبين بيكون وكومنيوس من الخلاف في الرأي، فبينا نرى الأخيرين يدعوان إلى دراسة الموضوعات المختلفة لمادتها وقيمتها العلمية، ويحرصان كل الحرص على دراسة العلوم الطبيعية، نجد الأول يدعو إلى دراسة العلم لفائدته التهذيبية، ولا يحض -كما يفعلان- على دراسة العلوم الطبيعية، مع أنه كان من مهرة الأطباء.

أما مواضع الخلاف الرئيسة بينه وبين روسو، فذلك أن روسو يرى ألا تقاوم الغرائز والميول الطبيعية في الإنسان، وألا يحال بين النفس وما تميل إليه، وألا يعمل المربون على تكوين العادات في الطفل، فإن للعادات سلطانًا قهارًا يملك على الإنسان إرادته ويسلبه حريته. أما لوك فيذهب إلى القول بإخضاع غرائز الطفل ومقاومته ميوله الطبيعية وتذليل نفسه تذليلًا، ويرى أن التربية في جميع وجوهها ليست ألا تكوين عادات جسمية وفكرية وخلقية.

الباب التاسع

التربية في القرن الثامن عشر

وصف الأحوال الاجتماعية في ذلك العصر:

في أواخر القرن السابع عشر، وكذلك في أكثر القرن الذي تلاه، ساد البلاد حركة دينية ظاهرية، فأخذ الكتاب والفلاسفة يبذلون الوسع في إغلاء شأن الكثلكة، وينفقون بلاغتهم في تمجيد الدين، فامتلأت كتب النثر بالآداب الدينية، وفاضت بها أحاديث الأندية، وأخذ الناس يراعون النظم الكنسية أشد المراعاة، غير أن هذا الغلو في الدين لم يكن منبعثًا عن عقيدة راسخة في النفس، ولا مصحوبًا بشيء من الإخلاص، وإنما كان محض رياء يشف عما تحته من فجور ودهاء، وقد دعا الناس إلى هذا النفاق رغبتهم في التقرب والزلفى من الملوك الذين كانوا في ذلك الوقت حماة الكنيسة يعاضدونها، ويحاربون من خرج عليها أو حاد عن تقاليدها المألوفة.

لم يكن ذلك كل ما حل بالبلاد من ضروب الفساد، فقد طغى الملوك واستبدوا بالرعية وقيدوا حرية الأفراد في كل وجه من وجوه الحياة، فلم يتركوا لهم سياسة ولا دينًا ولا فكرًا ولا عملًا إلا رسموا لهم فيه خططًا خاصة، قيدوهم بها تقييدًا وألزموهم بإتباعها إلزامًا.

محاربة الاستبداد:

ظل الناس يرسفون في أغلال الاستبداد أزمانًا، ويعانون من جوره ما قصم ظهورهم، وملك عليهم أمورهم، إلا أن بقاء الحال من المحال، فقد كانت حياة هذا الاستبداد معقودة بخلو البلاد من الزعماء الذين ملئوا غيرة وحماسة، وأشربوا في قلوبهم الحرية والصراحة في الفكر والقول؛ ولذلك حالت الأحوال في القرن الثامن عشر، حين بغت الملوك ورجال الحكم في البلاد رجال عشقوا الحرية عشقًا، ومقتوا سيطرة الفرد مقتًا، وهان عليهم بذل النفس في سبيل تحرير الفكر وفك أغلاله، فنادوا جهارًا بمبادئهم، وطعنوا على التقاليد السائدة في أوقاتهم، وثاروا ثورة نزعوا بها من أعناقهم أغلال الاستبداد، وألقوا عن كواهلهم أثقال السيطرة المطلقة، ودعوا إلى التسامح في الدين والحرية في التفكير، فارتاحت نفوس القوم إلى هذه الحركة المباركة، وناصروها في كل مكان، وقد انقسمت هذه الحركة من مبدئها إلى حركتين:

الأولى: الحركة التعقلية التي تعلي من شأن العقل وتدعو إلى الثقة به والاستناد إليه في كل شأن من شئون الحياة، وقائدها (فلتير) (١٦٩٤-١٧٧٨).

الثانية: الحركة الطبيعيةالتي تجعل للعواطف وهوى النفوس المحل الأول، وتعدها الأساس الصحيح الذي يجب أن تقوم عليه شئون التربية والاجتماع، وقائدها (روسو) (١٧١٢-١٧٧٨).

والحركتان وإن اتفقتا في كثير من الوجوه تختلفان من وجوه أخرى، نفصلها فيما يأتي:

1) كانت الحركة الأولى في النصف الأول من القرن الثامن عشر، تصرف أكثر جهدها في الطعن على الكنيسة والعقائد الدينية. أما الحركة الثانية في النصف الثاني من ذلك القرن، فقد كان نقدها وقدحها موجهين إلى مثالب السياسة والحياة الاجتماعية.

2) كان الغرض من الحركة الأولى ينحصر في القضاء على المساوئ والمخازي السائدة في زمنها، أما الحركة الثانية فقد كانت ترمي فوق ذلك إلى وضع نظام يكون مثلًا أعلى للحياة الاجتماعية.

3) كانت الحركة الأولى تمجد من شأن العقل وتدعو إلى الثقة به في شئون الدين والدنيا. أما الحركة الثانية فقد ذهبت إلى أن العقل الإنساني كثير الزلل، لا يصلح الاستناد إليه في شئون الحياة، وأن الوجدان والعواطف القلبية هي آثار الطبيعة الصحيحة، وهي التي يجب أن يسترشد بهديها في كل ما يجب من القول والعمل.

4) كانت الحركة الأولى حركة أشراف امتازوا بثرائهم ومواهبهم العقلية، فعنوا بأنفسهم كل العناية. وعملوا على نقل السيطرة من أيدي رجال الدين إلى رجال العلم والذكاء، وتركوا سائر الشعب يتقلب في فراش الذل والاستعباد. أما الحركة الثانية فقد كانت

تعمل على إسعاد العامة، ولا تدخر وسعًا في النظر في شئونهم وإصلاح أحوالهم.

٥) كان فلتير زعيم الحركة الأولى، وروسو قائد الثانية. ومن قرأ تاريخ الرجلين عرف السر في اختلافهما وذهابهما مذهبين مختلفين، فقد كان كلاهما يمثل طرفًا من الحياة مناقضًا للطرف الذي يمثله صاحبه. كان فلتير غنيًا ومن طائفة الأمراء والأشراف في حين كان روسو فقيرًا ومن عامة الشعب. وكان (فلتير) قليل العطف على البائسين والفقراء في حين كان (روسو) نصيرهم، يرثى لحالهم، ويعمل على إسعادهم، لأنه كان منهم. وكان (فلتير) ممتازًا بقوة ذكائه، وغزارة علمه، ورجاحه عقله، يرى وجوب الثقة بالعقل والاعتماد عليه، في حين كان (روسو) منقادًا لعواطفه، مسوقًا بوجدانه، يرى أن استرشاد الإنسان بشعوره القلبي أفضل له من الثقة بعقله. قال بعض المؤرخين: "إذا كان السر في عظمة فلتير أنه كان يجهر بما يفكر فيه الناس جميعًا، فإن السر في عظمة روسو أنه كان يجهر بما يشعر به الناس جميعًا".

٦) بقي هناك فرق سادس بين الحركتين يظهر في موقف كل من الزعيمين حيال الدين. فأما فلتير فملحد لا يرضى بدين، وقد ذهب إلى أن الأديان جميعها أنواع من المكر والخداع يأتي بها القساوسة والرهبان، ويقصدون منها تضليل العامة وإخضاعهم لسيطرتهم الباطلة. أما روسو فعلى العكس من ذلك، له دين يسير

على هداه، وقد أبى أن يكون ملحدًا كصاحبه، غير أنه يرفض المعتقدات الكنسية القديمة، ويعدها خرافات وأباطيل، وقد وضع دينًا سماه الدين الطبيعي جمع فيه آداب المسيحية الصحيحة، وأعرض فيه كل الإعراض عما حوته الأديان من المعجزات وخوارق العادات.

التربية الطبيعية

يراد بالتربية الطبيعية نوع من التربية يدعو إلى أخذ الطفل بما يوافق طبائعه ويلائم ميوله ورغباته، ويحث على تشجيع غرائزه وإعطائه أكبر نصيب مستطاع من الحرية، ويعمل على تمجيد الطبيعة وتقوية صلة النشء بها وبما حوته من حيوان ونبات وجماد.

ومن أكبر زعماء هذه التربية روسو وبزداو، ولنترجم لكل منهما ترجمة توقفك على آرائه ومبادئه.

(١) جان جاك روسو:

بطل من أبطال الحرية، وزعيم من زعماء الدعوة إلى المساواة، وعامل من عوامل الثورة الفرنسية، وإمام عظيم من أئمة التربية، نشأ فقيرًا، وعاش فقيرًا، وظل إلى سن الأربعين وهو على مضض من ترف الأغنياء واستئثارهم بالسيطرة. ولما غلت مراجل حقده عليهم وضاق ذرعًا باحتمال ضغنه، ثار ثورته المشهورة، وقام قيامته المعروفة في وجه الترف. فدعا إلى

المساواة، ونادى بالرجوع إلى الحالة الطبيعية، فكان نداؤه حارًا ارتاع لقوته المترفون، وتأثر به نظام الملك والسياسة والاجتماع، فلا غرو أن أصبح بذلك بطلًا من أبطال التاريخ، ودعامة من دعائم الإصلاح. قال نابليون: "لولا روسو لما قامت الثورة الفرنسية التي تغير لها نظام الملك، واهتزت من أجلها عروش الممالك في المشارق والمغارب".

أما التربية فقد شهدت من آثاره وأعماله ما لم تر مثله على أيدي المربين قبله أو بعده، وله فيها آراء صائبة وأقوال مأثورة مشهورة، وكتب ورسائل سيأتي لك بيانها مسهبًا.

مولده: ولد روسو سنة ١٧١٢ بمدينة (جنيف) من أعمال سويسرا، وكانت في ذلك العصر مدينة العلم، وميدان المفكرين، وعش المصلحين، فيها للآداب العالية دولة، وللحياة الفاضلة والأخلاق الرفيعة صولة. حكومة حرة، وفكر مطلق، وعيشة بدوية. أما باريس –وهي موطنه الثاني وعشه الذي انتقل إليه فيما بعد– فقد كانت على النقيض من ذلك، كانت بلدة مترفة مترعة بالملاهي، قد فشت فيها الأخلاق الفاسدة، وعم أهلها الرياء والنفاق، واستبد فيها الملوك والأشراف استبدادًا، وأرهقوا العامة والسوقة إرهاقًا.

ولد من أبوين كانا من متوسطي الناس حالًا هما (إسحق روسو)، وكان صانع ساعات ومعلم رقص، و(سوزان برنار)، وكانت جميلة أديبة مشغوفة بالموسيقى، وقد ورث هذا الوليد صفات أبويه كاملة، فورث عن

أبيه الخيال الشارد وخفة الروح، والميل إلى الكسل والاندفاع في حب الشهوات وقلة الاعتداد بالفضائل، وورث عن أمه الطبع الدنف، والوجدان القوي، والعواطف الرقيقة، والحياء الشديد.

تربيته: قام بتربيته في أول أمره والده إسحق، فعلمه القراءة في السادسة من عمره، إلا أنه لم يتوخَ أصلح الكتب للمطالعة، فأقبل به على قراءة الروايات والأقاصيص الخيالية، فكان ذلك سببًا من الأسباب التي قوت في الغلام خياله الشارد، وأبعدته عن الوقوف عند الحقائق، ثم انتقلت تربيته بعد ذلك بقليل من يد والده إلى أيدي آخرين لهم خبرة أوسع بأساليب التعليم، إلا أن العناية به كانت قليلة، فلم تنجع في تغيير طبائعه وخلائقه التي تكونت في السنوات الأولى.

ولما بلغ الثانية عشرة أرسله أهلوه وذوو قرابته إلى صناع مختلفين، ليتخرج في صناعاتهم ومهنهم، فلم يصبر على صناعة منها لطيشه وعنف معلميه، فقد أرسله خاله في بادئ الأمر إلى أحد الكتاب العموميين ليأخذ عنه الحرفة، فأظهر فيها من التباطؤ والبلادة ما اضطر معلمه إلى طرده، فأرسله مرة أخرى إلى نقاش ليأخذ عنه حرفة النقش، فأحس الغلام ميلًا إلى هذه الحرفة، إلا أن معلمه كان فظًا غليظًا يرى إرهاق الأحداث بأنواع العقاب خير وسيلة لتعليمهم، ولذلك أنزل بالوليد من العذاب ما لم يطقه، فكرّه إليه الصناعة ودعاه إلى الفرار والهرب منه. ثم تنقل في صناعات أخرى وخدمات كثيرة، وفي كل ذلك كان يختلط بإخوان السوء ورفاق الشر، فانتقلت إليه سوءاتهم، ولم يستفد من تجاريبه هذه سوى انحطاط

الآداب، وفساد الأخلاق، ولم يجنِ منها على حسب اعترافه سوى الكسل والخيانة، والكذب والسرقة، والجبن وغيرها من المعايب والمخازيالتي بقيت معه إلى حد ما جميع أيامه.

بقي جان جاك في مدينة جنيف حتى بلغ السادسة عشرة من عمره، وكان طول إقامته بها يخرج إلى الغابات والحقول فيملأ ناظريه من مشاهد الطبيعة التي أغرم بها إغرامًا، حتى لقد أنساه غرامه بالطبيعة في كثير من الأحيان أن يعود إلى المدينة قبل إغلاق أبوابها، وكثيرًا ما عاد متأخرًا فوجد الأبواب مغلقة فلم يستطع الدخول، وهنا كان يلاقي من معلميه صنوف البلاء وأنواع العذاب. اتفق له مرة أن رجع من الغابة قاصدًا المدينة، فوجد أبوابها توصد في وجهه، فاغتم لذلك وحلف ألا يرجع إلى المدينة ولا يرى أهلها، وغادر (جنيف) هائمًا على وجهه يضرب في بلاد الله على غير هدى، وكان إذ ذاك في السادسة عشرة من عمره.

تجاريبه وسوء حظه في الحياة:

ترك هذا الطريد مدينة (جنيف) وظل يتنقل من بلد إلى آخر يقدر لمستقبله، ويبحث عن عمل يكسب به قوته، ففكر أولًا في احتراف صناعة النقش، إلا أنه لم يصادف في ذلك نجاحًا، فعرض نفسه لخدمات صغيرة حقيرة مذلة، ومع هذا كانت الخيبة تتبعه في كل منزل أو حانوت يخدم فيه، إما لسوء سلوكه وانقياده لشهواته وأهوائه، وإما لشرود خياله وقلة صبره وعدم ثباته على حال.

في سنة ١٧٤١ عزم على السفر إلى باريس، عساه أن يجد فيها حظًا أسعد وحالًا أحسن، فسار إليها يقطع الطريق بين بدائع الطبيعة ومشاهدها الخلابة، ومعه دريهمات قليلة تعينه على سفره، ورسائل توصية لأناس معروفين في العاصمة، وخبرة قليلة بفن الموسيقى، ومقترحات ضئيلة بطرائق رقمها ظنها كافية لإحراز غاية عالية بين أهل الفن هناك، وما كاد يصل إلى المدينة حتى أسرع إلى تقديم رسائل التوصية وعرض مقترحاته في رقم الموسيقى، فلم تصادف في المجامع العلمية قبولًا، فعاد كاسف البال يذرف الدموع على إنفاق أوقاته سدى، إلا أنه مع ذلك تمت له مودة قوم من ذويالرأي هناك، ساعدوه في الحصول على عمل يعيش منه في رخاء وسعة.

كان روسو في كل أدوار حياته لا ينصرف عن القراءة والاستفادة ممن يتصل بهم اتصال خدمة أو مودة، فنمت لذلك معارفه واتسعت مداركه، وعظمت مقدرته العلمية والفنية، حتى أعده ذلك للمكان الذي تبوأه في عالم الأدب بعد ذلك، وهيأ له السبيل للعظمة التي صادفته في آخر حياته.

أثر الحياة التي عاشها في تكوين آرائه:

إن السبب الذي من أجله تتبعنا حياة روسو على النحو المتقدم، هو أنا أردنا أن نبين للقارئين كيف كانت آراؤه وأفكاره في التربية نتيجة الحياة التي عاشها، والتجارب التي صادفها منذ أيام طفولته. فقد رأيت فيما مر عليك كيف كان جانب الوجدان عنده يغلب جانب الفكر والتعقل،

وكيف كانت لرغباته وميوله الطبيعية سيادة وسلطان عليه، وإنك لو قرأت كتبه واستقصيت مذاهبه، لرأيت آثار هذه الحياة جلية ظاهرة في آرائه وأفكاره. تراه دائمًا يرشد إلى متابعة الوجدان والانقياد إليه، ويدعو إلى مطالعة العواطف والنزول على حكمها في كل شأن من الشئون. كذلك كان من نتائج حياته التي عاشها، أن جهر بأن الأفكار الدينية والخلقية لا مكان لها في أيام الطفولة، وأن العقل يستفيد من مطالعة الطبيعة واجتلاء مشاهدها أكثر مما يستفيد من مطالعة الكتب وعشرة العقلاء، وجهر أيضًا بأن نشأة القوى الإنسانية نشأة صحيحة كاملة، إنما تكون بتشجيع الغرائز على إظهار آثارها ورفع العوائق التي تقطع عليها طريق الحرية الكاملة.

رسائله وكتبه:

في سنة ١٧٤٩ رأى عرضًا في مجلة فرنسية موضوعًا طرحه المجمع العلمي في (ديجون) ليتنافس فيه من يطمع في جائزته من الكتاب، وقد كان الموضوع عن أثر العلوم والفنون في حياة الإنسان، وما كاد ينتهي من قراءته حتى تاقت نفسه إلى الدخول في زمرة المتنافسين، فدخل مملوءًا بأفكار ومعانٍ تواردت عليه، وذهب إلى أن العلوم والفنون أسباب شقاء وعوامل إفساد للإنسان، وأنه لا سعادة له إلا بتركها والرجوع إلى الحالة الطبيعية حالة الجهالة المطلقة، والحياة الساذجة. ولقد طعن على العلوم والفنون بأنها تزيد في ترف الإنسان زيادة تنتج الرذائل، وتضعف النفوس، وتذهب بحريتها. ولقد ضرب المثل في ذلك بالمصريين، فإنهم كانوا أصحاب بأس وقوة وحرية، وما كاد العلم يسطع نوره بينهم حتى ذهبت منهم خِلال

الخير، وفشت فيهم لأواء الشر، وظهرت عليهم دلائل الضعف والانحلال، فأغارت عليهم الأمم المجاورة، وذهب ملكهم فيما ذهب.

ولقد كتب روسو مقاله هذا، بحرارة ثورية، وإيمان صادق، وأسلوب قوي لم يعهد مثله من قبل، فكان ذلك إلى وصفه أدواء جماعة الإنسان في وقته، وظمأ الناس إلى مثل هذه الكتابة، من أقوى عوامل نجاحه. وما كاد مقاله ينشر حتى حاز إعجاب القارئين، ونال جائزة المجمع العلمي في (ديجون). وهكذا أصبح روسو في لحظة واحدة ذا مكانة عالية بين الأدباء والكتاب الفرنسيين، وأضحى يشار إليه بالبنان في كل مكان.

في سنة ١٧٥٣ عرض المجمع العلمي في ديجون مسألة ثانية للكتاب، ودعاهم إلى التنافس فيها وإحراز جائزتها. ذلك أنه طلب إليهم أن يشرحوا أصول عدم المساواة بين الناس، وأن يبينوا هل يرضى القانون الطبيعي بعدم المساواة؟ فكان روسو أسبق الكتاب إلى إجابة الدعوة، فتناول قلمه ووصف أحوال الاجتماع في العصور الأولى من التاريخ وصفًا خياليًا، فإذا الناس فيها سعداء ممتعون بنعيم الجهالة، لا يشغل بالهم طمع، ولا يفكر واحد منهم في غيره، ثم قال ما معناه: "لو أن السعادة كتبت للناس لظلوا على حالتهم الأولى بعيدين عن كل مدنية وترف، وللبثوا في أحضان الطبيعة جهلاء مستوحشين". ومن هنا قرر أن المدنية هي أصل عدم المساواة وأنها هي التي أنتجت الشقاء الذي يتقلب فيه الإنسان في هذه الأزمان. وأصل المدنية عنده الفكر، فهو أصل البلاء وأساس المصائب.

ولقد صاح روسو في مقاله هذا ضد الملكية صيحة مهدت السبيل للمذاهب الاشتراكية، وذهب إلى أن كل ثروة يقتنيها فرد من الناس إنما هي جناية يجنيها على الإنسانية، ويذل بها غيره من أبناء جنسه. وقد جهر فوق ذلك بأن الحكومات لم تكن إلا أنواعًا من مظاهر الظلم والعسف، وأن القوانين الاجتماعية كلها ظالمة غير عادلة.

أتبع روسو مقاله الثاني في عدم المساواة بمقال سياسي خطير أسماه (العقد الاجتماعي)، وأودعه من الأفكار والآراء ما أثار الحمية في قلوب القارئين، ومهد السبيل لأعظم ثورة في تاريخ الفرنسيين، وقرر فيه أن الحكومة نتيجة تعاقد بين الناس يعطي فريقًا منهم حق الحكم، ويوجب على الآخرين أن يقدموا للفريق الحاكم ما يصلح أن يكون جزاء لخدمته، وإذا كانت الحكومة قد قامت على اتفاق وتعاقد بين الطرفين، فإنها تنحل متى زال الوفاق.

بعد أن ظهر كتاب العقد الاجتماعي بشهرين ظهر كتابه (إميل)، وهو أعظم كتبه خطرًا، وقد أودعه جميع آرائه ومذاهبه في التعليم. وقد أحدث هذا الكتاب عصرًا جديدًا في التربية، وشغل أفكار المربين زمنًا طويلًا في جميع أنحاء القارة الأوربية. قيل إن الفيلسوف (كانت)الألماني قد أنكب على قراءته واستهواه ما فيه من الفكر السديد والرأي الناضج، حتى لقد أنساه ذلك أن يجري على مألوفه وعادته في الخروج للنزهة كل يوم.

كتاب إميل والتربية الطبيعية:

في هذا الكتاب يشرح روسو حقيقة التربية الطبيعية[١٤]، ويفصل مبادئه ومذاهبه في تربية الأحداث تفصيلًا، وينادي بأخذ الطفل من أبويه وإبعاده عن المدارس والجماعات، وإسلامه إلى مربٍّ ماهر حاذق، يدخل في قلبه حب الطبيعة ويقفه على أسرارها ووجوه جمالها. وقد كان روسو من عشاق الطبيعة يرى فيها من الجلال والروعة ما لا يراه غيره. ويذهب إلى أن المدن قبور للمواهب الإنسانية، ينهدم فيها بناء الجسم وتفسد فيها القوى العاقلة والأخلاق الفاضلة.

كتاب إميل والتربية السلبية:

كان للمربين ورجال الدين آراء في طبيعة الطفل وتربيته تخالف آراء روسو كل المخالفة، كانوا يرون أن الطفل بطبيعته شرير، وأن الخير إنما ياتي له على يد الإنسان الذي يصرف جهده في سبيل تقويمه وتثقيفه. وقد بنوا على مذهبهم هذا أن التربية إنما وضعت لتستأصل من الطفل طبيعة الشر

---

(١٤) وردت كلمة الطبيعة في كتاب إميل مرارًا وتكرارًا، وقد استعملها روسو كما استعملها غيره من الكتاب استعمالًا غامضًا، إلا أنا إذا تدبرنا معانيه وتبينا أغراضه، رأيناه قد استعملها في معانٍ مختلفة. فتارة يريد بها ما جبل عليه الإنسان من الغرائز والوجدانات والعواطف والميول، فإذا نادى روسو بوجوب استماع الإنسان لطبيعته، فمعنى هذا أن يعمل الرجل على حسب ما يدعو إليه وجدانه وترشد إليه عواطفه، وذلك في رأي روسو خير له من التفكير ومطالعة العقل، بل خير له من الرجوع إلى التجارب المستفادة من المخالطة والمعاشرة.

وتارة يريد بالطبيعة ما في الوجود من جماد ونبات وحيوان. فإذا ذكر التربية الطبيعية الفاضلة، فإنه يريد بها تلك التربية التي تأتي من الاتصال الشديد بما في الوجود من حيوان ونبات وجماد، وما أودع فيه من الأسرار والقوى الكامنة والظاهرة.

وجذور السوء التي خلقت معه، وتغرس في مكانها طبيعة فاضلة. فالتربية عندهم إيجابية. أما روسو فقد ذهب إلى غير مذهبهم وقرر رأيه واضحًا جليًا في أول سطر خطه في كتابه إميل. قال: "كل شيء حين صدوره من الصانع جل شأنه يكون حسنًا وجميلًا، فإذا صار إلى يد الإنسان أصبح سيئًا وقبيحًا". فأنت تراه يذهب إلى أن الطفل خير بطبيعته، وأن الشر إنما يأتي له على يد الإنسان. وقد بنى على مذهبه هذا، أن التربية إنما وضعت لتحول بين الإنسان والفساد، ولتسير به في طريق الخير الذي سارت فيه طبيعته حين بدء خلقه؛ فالتربية الأولى عنده سلبية. قال: "يجب أن تكون التربية الأولى سلبية محضة، فلا تتضمن تلقين حقيقة من الحقائق، أو غرس فضيلة من الفضائل، وإنما تعمل على حفظ القلب من الرذيلة، والعقل من الخطأ".

لم يرد روسو بالتربية السلبية ألا تكون هناك تربية مطلقًا في السنوات الأولى من حياة الطفل كما قد يتوهم بعض الناظرين، وإنما أراد أن تكون التربية الأولى مخالفة لما كان معهودًا في زمنه. وقد أوضح فكرته هذه إيضاحًا أكثر في رده على النقد الذي وجهه الكتاب إلى كتاب إميل، قال: "إني أقصد بالتربية الإيجابية تلك التي ترمي إلى تكوين عقل الطفل في غير أوان التكوين، والتي ترمي إلى تعليم الطفل واجب الرجال، أما التربية السلبية في مذهبي فهي تلك التي تعمل على تنمية الحواس التي تعتبر أبوابًا للعلم قبل أن تعمل على تلقين العلم نفسه. حقًا إنها لا تغرس في الطفل فضيلة، ولكنها تحول بينه وبين الرذيلة. كذلك لا تدخل في عقله حقيقة من الحقائق ولكنها تسد عليه باب الخطأ وتعصمه من الزلل. إنها تستميل

الطفل إلى السير في الطريق الذي يقود إلى الخير، متى بلغ السن التي يستطيع فيها معرفة الخير وإدراك أسرار الوجود".

مباحث كتاب إميل:

طعن روسو في كتابه هذا على ما طرق التربية المتبعة في زمنه، وبرهن على فسادها، وبين وجوه الأخذ بمبادئه الطبيعية في تربية طفل خيالي دعاه إميل، من ساعة ميلاده إلى أن يصير رجلًا مستقلًا يعتمد على نفسه في كل شأن من شئون الحياة. وقد قسم الكتاب إلى خمسة أجزاء: الأول: في حاجات المولود وفي واجب الأمهات، الثاني: في تربية الأطفال من السنة السادسة إلى الثانية عشرة. الثالث: في تربيتهم بين الثانية عشر والخامسة عشرة، الرابع: في التربية الخلقية من الخامسة عشرة إلى العشرين، الخامس: في تربية البنت التي يريدها لتكون زوجًا لإميل فيما بعد.

١) الكتاب الأول في تربية إميل من مبدأ مولده إلى سنته الخامسة:

يتضمن هذا الكتابطعنًا شديدًا على مألوف الناس في ذلك العهد من تقييد حركات الطفل الطبيعية بإلباسه المناطق والقلانس، وتدثيره بالأدثرة التي تعوق حركته قليلًا أو كثيرًا. وقد عاب المؤلف فيه ما جرت عليه التربية من تقييد حرية الأطفال وإخضاع غرائزهم وميولهم الطبيعية، وندد بحياة الأطفال في المنازل بعيدين عن جمال الطبيعة وهوائها الطلق النقي. ورأى ألا يعاقب الطفل على ذنب جناه في حداثة سنه قبل أن يعرف معنى

الخطأ، وقبل أن تتولد فيه القدرة على إدراك أسباب ما ينزل به من العقاب.

ومن مبادئه المنثورة في هذا الجزء أن ينقل الطفل بعد ولادته إلى الريف، ليعيش في أحضان الطبيعة بعيدًا عن المدنية وآثارها المفسدة للأخلاق والآداب، وأن يستحم بالماء الساخن والفاتر والبارد، حتى لا يتعود ماء بدرجة حرارة خاصة، لأن التعود في رأيه قانون تأباه الطبيعة. وقد حث على العناية بالألعاب الرياضية والتمرينات البدنية، فإن فيها صحة الأبدان، وفي صحة الأبدان سلامة العقول وكمال الأخلاق، قال: "الجسم الضئيل الضعيف كثير الأمر والنهي، والجسم السليم القوي كثير الطاعة والانقياد". وقال: "الضعف مثار الشرور ومنبع الفساد، ولن يكون الطفل شريرًا حتى يكون ضعيفًا. فمن أراد أن يرى في طفله خلقًا جميلًا وطبعًا قويًا، فعليه أن يتعهد بدنه بما يقويه وينميه".

يكاد القول في هذا الجزء يكون مقصورًا على نشأة الطفل الجسمية، أما نشأته العقلية والخلقية فيرى روسو ألا يعني بهما كثيرًا في هذا الدور من الحياة، حتى لقد أوجب ألا يعلم الطفل من الألفاظ إلا ما يحمل إليه معاني مألوفة واضحة في ذهنه. قال: "إن الطفل ليضره أن تكون ألفاظه أكثر من معانيه وأن يكون كلامه أكثر من تفكيره".

٢) الكتاب الثاني في تربية إميل من سنته الخامسة إلى الثانية عشرة:

وضع (روسو) هنا مبدأين تسير عليهما التربية في هذا الدور، أولهما أن تكون التربية سلبية، وثانيهما أن تأتي التربية الخلقية عن طريق النتائج الطبيعية. وبمقتضى المبدأ الأول يطعن روسو على ما كان مألوفًا في زمنه من العناية الشديدة بتلقين الأطفال قضايا العلوم ومسائل الفنون، وينقم من الذين يعملون في هذا الدور على صوغ عقول الأطفال وتعليمهم اللغات الأجنبية والتاريخ وتقويم البلدان. ويرى فوق ذلك ألا يتعلم الطفل القراءة في هذه السن، فإنها تنغص عليه معيشته وتحرمه التمتع بأزمان طفولته.

بينا يجهر روسو بآرائه المتقدمة، تراه من جهة أخرى يرفع صوته عاليًا وينادي بتربية الحواس وتمرين أعضاء البدن في هذا الدور، فإنه أليق أدوار الطفولة بذلك؛ لأن الطفل فيه تشتد رغبته إلى تحريك ساقيه وذارعيه، ويكثر ميله إلى استعمال حواسه في تعرف الأشياء وإدراك خواصها. قال: "تصل إلينا الحكمة والفلسفة بادئ ذي بدء عن طريق أيدينا وأرجلنا وحواسنا، فإذا أردنا أن نتعلم التفكير وجب علينا أن نبدأ بتمرين أعضاء البدن، فإنها في الحقيقة أسباب العلم ووسائل الإدراك. ولن يكون تمرين الأعضاء سهلًا هينًا حتى يلبس إميل ملابسه قصيرة خفيفة مرسلة غير مشدودة، وحتى يتعود احتمال الحر والبرد، ويسير في مختلف الأجواء عاري الرأس. وعلى المربي أن يدرب الأطفال في السباحة والجري والوثب، ويمرن حواسهم جميعها، ولا سيما حاستا السمع والبصر، فيعلمهم الغناء والرسم والهندسة التكوينية؛ فإن الأول يساعد على معرفة النغمات والتمييز بين

نبرات الأصوات، أما الثاني والثالث فيساعدان على تعويد الطفل الملاحظة الصادقة والنظر الصحيح.

ولما كان إميل لا يستطيع الفرار من معاشرة الناس ومخالطتهم في هذه السن، وجب أن يتعلم شيئًا من آداب السلوك والمعاشرة، لا على أنها دروس تهذيبية مقصودة، وإنما يتعلمها عرضًا وبطريق النتائج الطبيعية، فإنه في هذه السن لا يفهم النصح والإرشاد. فإذا أفسد إميل شيئًا من أثاث المنزل وأمتعته، فدعه يقاسي النتائج المرة التي تنتج عن عمله. وإذا كذب عليك مرة فلا تنصحه ولا تعاقبه، وأظهر له بعد ذلك أنك لا تثق بأخباره، وأنك أصبحت لا تعتقد صدق ما يقول وإن كان حقًا. وإذا اقتلع شجرة من الحديقة ليغرس في مكانها شجرة ورد يهواها، فدع البستاني يجازيه على عمله بمثله. وبهذا يعلم إميل أن للآداب حرمة لا تنتهك، وأن للمعاشرين والخلطاء حقوقًا لا تستباح".

٣) الكتاب الثالث في تربية إميل من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة:

هذا هو دور النشأة العقلية، وهو الدور الذي ينبغي أن تشتد فيه العناية بتحصيل العلم. ولما كان مداه قصيرًا وكانت العلوم التي يرغب في تحصيلها كثيرة متنوعة، رأى روسو ألا يعلم الطفل علمًا من العلوم ما لم تكن له منفعة ظاهرة في حياته، حتى لقد ذهب إلى أكثر من ذلك، وجهر بألا يعلم الطفل من هذه العلوم النافعة إلا ماله ميل إليه ورغبة شديدة في تحصيله، وهو مبدأ قدره المربون في هذه الأيام حق قدره، ونال على أيديهم

من المعاضدة ما لم ينله في حياة صاحبه. ولقد بنى روسو على مبدئه هذا أن أفضل العلوم التي يصح اختيارها للطفل هي العلوم الطبيعية، على شريطة أن يكون تعليمها آتيًا من ممارسة الأشياء، ومأخوذًا عن الطبيعة ذاتها، لا عن الكتب وألسنة المحاضرين والخطباء. فيجب أن يتعلم إميل بمشاهداته وتجاربه الخاصة تأثير الحرارة والبرودة في الأجسام الصلبة والسائلة، حتى إذا تم له ذلك أصبح قادرًا على فهم مقياس الحرارة وغيره من الآلات الكثيرة. وهنا يوازن روسو بين الطرق المألوفة في الاستعانة على إفهام التلاميذ علمي الفلك وتقويم البلدان بالكرات والمصورات الجغرافية التي تضلل الأفهام أكثر مما تهديها، وبين طريقته الطبيعية في تعليم هذين العلمين بالرجوع إلى تحريك رغبات الأطفال واستمالتهم إلى ملاحظة الشمس وقت شروقها ووقت غروبها في الفصول الأربعة، وإلى التأمل في مشاهد البيئة التي يعيشون فيها.

في هذا الدور يرى روسو ألا يعلم إميل شيئًا من التاريخ أو قواعد اللغة، وألا تستخدم الكتب في تعليمه اللهم إلا كتاب (روبنسن كروسو)، فإن فيه صورة كاملة من صور الحياة الطبيعية للإنسان. ومن النافع لإميل في هذا الدور أن يؤخذ ببعض الأعمال اليدوية كالنجارة وغيرها، وأن يعلم صناعة من الصناعات لا رغبة في تحصيل الصناعة فحسب، ولكن ليذهب عنه فوق ذلك ما يتولد في بعض الفتيان من احتقار الصناعات، والحط من شأن القائمين بها.

٤) الكتاب الرابع في تربية إميل من السنة الخامسة عشرة إلى العشرين:

إلى هنا نال إميل حظه من تربية الجسم والعقل، ولم يبقَ له إلا أن يأخذ نصيبه من تربية القلب، وهي التربية الدينية الخلقية. نعم إن إميل إلى هذا الوقت لم يدرس تاريخًا ولا آدابًا ولا نحوًا ولا لغة غير لغته، ولم يصل في العلم إلى درجة راقية، إلا أن القدر اليسير الذي حصله، يحسن فهمه ويجيد معرفته. أضف إلى ذلك أنه قد أصبح وله عقل مضيء يهديه في المناهج القاتمة والمسالك المظلمة.

إن أهم أعمال التربية إنما تبتدئ في هذا الدور، إذ أن إميل إلى هذا الوقت لم يتصل بالناس اتصالًا مباشرًا، ولم يعدد نفسه للدخول في الجماعات، ولم يعرف كيف يصانع بني جنسه، أو كيف يكون السلوك والآداب، وفوق ذلك لا يعرف ربه ولا نفسه. لذلك يجب أن تكون تربيته في هذه السن خلقية دينية حتى يدرك صلته بالناس ورابطته بخالقه.

ويجب في التربية الخلقية ألا يركن المربي إلى النصح والإرشاد فإنهما لا يجديان فتيلًا، وإنما عليه أن يسلك الطرق العملية القويمة، فيدفع الغلام إلى مخالطة الناس ومعاملتهم، وينصب نفسه قدوة حسنة له، ويقرأ عليه الأمثلة الطيبة من تاريخ الصالحين. ويدعوه إلى مطالعة وجدانه وعواطفه في كل عمل يأتيه، فإن الوجدان منبع كثير من مكارم الأخلاق. وعليه أيضًا أن يستثير عواطف الرحمة والحنان فيه بدعائه إلى زيارة المشافي والسجون

وملاجئ العجزة، وإطلاعه على مظاهر البؤس وصنوف البلاء التي يقاسيها كثير من الناس من جوع وعري وآلام وأحزان ومصائب، على شريطة ألا يكثر من ذلك، وإلا أورثته العادة جمودًا وصلابة، فيقسو قلبه ويضعف وجدانه.

ومن مبادئ روسو في التربية الخلقية ألا يلقن الطفل درسًا في الأخلاق أو يعلم شيئًا من كتاب، إذا كان في طوقه أن يتعلمه من طريق التجارب. ولا تظن أنه يرمي بذلك إلى نصرة العقيدة الخطرة التي تجنب الناس الشرور من طريق تجربتهم لها ووقوعهم في نتائجها السيئة، وإن كانت قاسية، فإن مذهبه صريح في أن الولد لا يسوغ له أن يجرب الشر بنفسه ليعلم نتيجته. ومما قاله في ذلك: "لا شيء في الآداب إلا استطاع الوليد معرفته بتجاربه الخاصة أو تجارب غيره، ففي الأحوال التي تكون التجارب فيها قاسية النتائج وخيمة العواقب، لا يجوز له أن يعالجها بنفسه، وإنما عليه أن يأخذ العظمة من التاريخ).

أما التربية الدينية، فقد قال فيها: "يجب ألا يبتدئ إميل تربيته الدينية قبل الخامسة عشرة من عمره، أما إذا تعجل المربي وأخذ يعلمه صلته بربه ويلقنه مسائل الدين قبل أن يبلغ هذه السن، فإنه يبقى جميع حياته جاهلًا ربه، ولا تكون معرفته بالعقائد الدينية إلا معرفة تقليدية قاصرة لا تتعدى ألفاظًا يرددها ولا يفهم لها معنى". وفي الحق أن الطفل قبل الخامسة عشرة من عمره لا تقوى مداركه على فهم الأسرار الإلهية، فإذا علم شيئًا من ذلك كان علمه به ناقصًا.

٥) الكتاب الخامس في تربية المرأة:

متى بلغ إميل سن العشرين، فقد وصل إلى السن التي يحتاج فيها إلى العشير الذي يساكنه ويقاسمه نعيم الحياة وبؤسها، تلك هي المرأة الصالحة والزوجة الموافقة التي يأنس بعشرتها وتأنس هي بعشرته. لذلك لم يكن عجبًا أن كان الكلام في الجزء الخامس من الكتاب مقصورًا على تربية البنت تربية تجعلها مثلًا أعلى للنساء، وتؤهلها لأن تكون خير امرأة يبني بها إميل فيسعد في جوارها وتسعد هي أيضًا في جواره. ولروسو في هذا الموضوع آراء سقيمة ربما كانت أضعف آرائه في التربية وأقلها قيمة، فإنه هضم المرأة، وقلل من نصيبها في الحياة، ولم يعتبرها مخلوقًا مستقلًا بذاته، وإنما اعتبرها جزءًا مكملًا لطبيعة الرجل، كأنما خلقت لإسعاده وخدمته ليس غير، ولولا ذلك ما احتيج إليها في الوجود. وعلى مبدئه هذا أوجب أن تراعى علاقة المرأة بالرجل في جميع أدوار تربيتها، ومن قوله في ذلك: "يجب أن تكون تربية المرأة دائرة حول علاقتها بالرجل وصلتها به، فعليها أن تتعلم كيف تسره وتنفعه، وكيف تحبه وتربي أولاده، وعليها أن تعرف كيف تخدم الطاعنين في السن وتقوم بتسليتهم وتعليلهم".

فتربية البنت عنده مقصورة على تخريجها في تدبير منزلها وتربية أولادها وإسعاد زوجها فحس، وهو وإن رأى وجوب العناية بتربيتها الجسمية، لا يرى الغاية من ذلك إلا كسب الجمال الذي يعجب الزوج، والصحة التي تساعد على قوة النسل.

ومن مبادئه في تربية البنت أن تتعود الطاعة وحب العمل، وأن تتعلم الحياكة والتطريز وأشغال الإبر، وكذلك الغناء والتوقيع على الآلات والرقص وغيرها مما يزيد في جمالها ويكثر من إعجاب الرجال بها. أما الفلسفة والعلوم والفنون فليس لها أن تشتغل بشيء منها، لأنه لا يرى فيها القدرة على مزاولة الأعمال العقلية التي يزاولها الرجال، وبذلك تراه قد حال بين المرأة والارتقاء الفكريالذي جعله الله حقًا شائعًا بين الرجال والنساء، على أن العالم قد أخذ اليوم يسير في طريق الاعتراف بما للمرأة من الحقوق، وبأنها لا تقل عن الرجل في شيء من كفايته العقلية.

قيمة الكتاب:

يصعب على الإنسان أن يعطي هذا الكتاب حقه أو يقدره قدره، حتى يتناسى الحياة السيئة التي عاشها مؤلفه، وحتى يتجاهل ما في الكتاب من تناقض ظاهر، ومغالاة غير مقبولة، وقلة ثبات في الرأي والفكر، فإذا أعرض عن ذلك رأى الكتاب غزير المادة مملوءًا علمًا وحكمة وأدبًا، ووجد كل مثلبة فيه مصحوبة بحسنات تشفع لها، والحسنات يذهبن السيئات. أضف إلى ذلك أن الفضل في كل انقلاب حديث في التربية يرجع إليه، فهو أصل الحركات العلمية والاجتماعية والنفسية في التربية، وهو الأساس الذي بنى عليه بستالوتزي وفروبل وغيرهما من أئمة التربية؛ لذلك كان روسو بطل المصلحين وشيخ الكتاب الذين كتبوا في التربية الحديثة.

أساس نشأة التربية في القرن التاسع عشر

لو تأملنا مبادئ روسو في التربية، وأجلنا النظر في آرائه ومذاهبه، لاستطعنا أن نقول إنها أساس التربية الحديثة في القرن التاسع عشر. فروسو هو الذي جهر بفساد النظام القديم وبين مثالبه وعيوبه، وهو الذي تنبأ بمصير التربية وطرائقها الحديثة، وهو الذي وضع الأساس لكل من الحركات المتنوعة التي ظهرت في التربية في القرن التاسع عشر. ولا نغالي إذا قلنا إنه الوحيالذي نفث في صدور المصلحين الذين أتوا بعده، فاقتفوا آثاره وانتفعوا بحكمته، واتخذوا من أخيلته وأحلامه حقائق أخرجوها إلى دائرة العمل، فأعلوا بها منار التربية ورفعوا من شأنها.

(١) روسو والحركة النفسية في التربية:

كان المربون قديمًا يضعون طرقًا ثابتة للتفكير والعمل، ثم يأخذون الحدث بها جبرًا وقسرًا من غير أن تكون شائقة له. على أن منهم من كان يرى أن العمل لا تكون له قيمة في التربية إلا إذا كان ثقيلًا على نفس الطفل مبغضًا إليه، فجاء روسو وقضى على كل ذلك، وأوجب أن تتمشى التربية مع غرائز الأطفال وميولهم الطبيعية، ودعا إلى العناية بدراسة الطفل وطبائعه، قائلًا إنها الأساس الصحيح الذي يجب أن تقوم عليه التربية، فالمعلم الذي يعالج تهذيب الأطفال وليست له خبرة بطبائعهم، يسير على غير هدى في صناعته، وفي الغالب لا يصادف في مهنته نجاحًا. وإليك ما قاله في مقدمة كتابه إميل: "إن كثيرًا من المربين الحازمين ليخطئون مواقع

التربية الصحيحة، إذ يأخذون الأطفال بما يحتاج الرجال إلى معرفته، ويغفلون عما تستطيع عقول الأحداث فهمه وإدراكه، وإنهم ليخطئون كذلك حين يتطلبون في جسوم الأطفال عقول الرجال، ولا يفكرون أصلًا في حقيقة الطفل قبل أن يصير رجلًا". ولقد كان لهذا النقد الصحيح الأثر الحسن في اهتمام أئمة التربية الحديثة بالطفل، وجعله المحور الأصليالذي تدور عليه كل مناقشة في التربية.

ومن مبادئ روسو في التربية اتخاذ التشويق وحب الإطلاع أساسين للدراسة وتحصيل العلم، ولذلك عده الناس أول من فتح الطريق الذي سار فيه هربارت وأتباعه. وإليه يرجع الفضل في توجيه أنظار المربين إلى العناية بتربية أعضاء البدن عامة والحواس خاصة في أيام الطفولة الأولى، واتخاذ ذلك أساسًا لنهضة العقل وتحصيل العلم فيما بعد. وهذا هو الأساس في دروس الأشياء التي أهتم بها (بستالوتزي) وأشياعه من بعده. فلا عجب إذن إن عد روسو أبًا الحركة النفسية في التربية وبطلها العظيم.

(٢) روسو والحركة العلمية في التربية:

رأينا روسو فيما تقدم يدعو إلى الطبيعة والاهتداء بهديها، ويغض من قيمة الكتب في التعليم، ويغالي باجتلاء مشاهد الطبيعة وتفهم أسرارها، ويبالغ فيما لدراسة الأشياء الطبيعية من النفع الجليل في تربية الأحداث، ويحض على إدخال التاريخ الطبيعي في مناهج الدراسة، والتوسع فيه إلى

درجة لم تكن معروفة من قبل؛ لذلك لم يكن عجبًا أن عده الناس من أكبر المؤسسين للحركة العلمية في التربية.

(٣) روسو والحركة الاجتماعية في التربية:

قرر روسو في كتابه (إميل) كثيرًا من المبادئ التي يصح اعتبارها أساسًا للتربية الاجتماعية، فقد ذهب إلى أن التربية الصحيحة هي التي تخرج الإنسان في صناعة من الصناعات، وتغرس في قلبه عواطف الرأفة والرحمة ببني جنسه، وتعوده فوق ذلك مساعدة الضعفاء الذين يحتاجون إلى مساعدته ومعونته. ولذلك عده المؤرخون مؤسس الحركة الاجتماعية في التربية. فالأعمال الصناعية التي نصح بها (بستالوتزي)، وغرض التربية الأدبيالذي ذهب إليه هربارت، والتعليم الخلقي الشائع الآن في مدارسنا، والدعوة إلى تربية العجزة والمقعدين وغيرهم من ذوي العاهات، كل ذلك له أصل يرجع إليه في كتاب إميل.

انتشار مبادئ روسو في المدارس:

رأينا ما لروسو من اليد الطولى في وضع الأساس لأنظمة التربية الحديثة ومناهجها وطرائقها، ورأينا كيف كان الإمام الذي اهتدى بهديه بستالوتزي وهربارت وفروبل وسبنسر وغيرهم من رجال التربية، إلا أن آراءه هذه بقيت مخبوءة زمنًا طويلًا لا أثر لها في معاهد التعليم، اللهم إلا أثرًا ضئيلًا. ففي فرنسا حيث كان لهذا البطل أكبر تأثير في الأفكار والعواطف، قد استقبل الناس كتابه بشيء من الريبة والخوف، ورأوا فيه

خروجًا على التقاليد المحترمة في المملكة؛ ولذلك حاولت الحكومة اعتقال كاتبه إلا أنه لاذ بالفرار. ومهما يكن من شيء فإنه نبه الأفكار على نقص التربية السائدة ودل على عيوبها ومثالبها، ولم يلبث الناس طويلًا بعد ذلك حتى قاموا يطالبون بوضع نظام وطني للتربية تسير عليه المدارس، كما طالبوا بجعل التربية عامة وبالمجان. وفى إنجلترا لم تنل مبادئه إلا معاضدة يسيرة. أما ألمانيا فكانت أسرع الممالك إلى الانتفاع بآرائه والأخذ بمبادئه، والفضل في ذلك يرجع إلى (بزداو) و(سلزمان) و(كامب) وغيرهم من رجال التربية العاملين، فإنهم أسسوا المدارس والمعاهد، وساروا فيها على النحو الذي رسمه روسو في كتابه إميل.

(٢) بزداو

مربٍّألماني شهير، وزعيم من زعماء التربية المصلحية، ولد في همبرغ سنة ١٧٢٣ وتوفي سنة ١٧٩٠. وكان وهو صغير صاحب ذكاء وفطنة. ولما رأى أن والده –وكان صانع غدائر– لا يهتم لشأنه ولا يأبه لذكائه، فر من وجهه واشتغل خادمًا في منزل رجل من الأعيان، فظهرت لسيده مقدرته العجيبة وذكاؤه النادر، ولما عرف هذا السيد حقيقة أمره سعى في إصلاح ما بينه وبين أبيه، فرجع إلى منزل أهله ودخل مدرسة الآداب في همبرغ، وبعدها دخل جامعة (ليبزك) حيث أكب على دراسة أصول الدين. ولما أتم دراسته فيها رأى الناس فيه زيغًا عن العقيدة الأرثوذكسية، فلم يرتضوه قسيسًا، فترك الكنيسة وأقبل على صناعة التعليم، فعهد إليه بتربية أطفال (الهرفون كولن)، فأظهر كفاية نادرة المثال، وقد اتبع في تعليم هؤلاء

الأطفال الشرفاء طريقة المحادثة واللعب، مستعينًا على ذلك بما في البيئة من أشجار وأنهار وطير وصخور وأحجار وغيرها من أشياء الطبيعة الكثيرة. ففي تعليم اللغة اللاتينية مثلًا كان يشير إلى الأشياء ويعلم الأطفال أسماءها ويحادثهم في شأنها. وقد صادفت هذه الطريقة نجاحًا كبيرًا، حتى أصبح الأطفال في مدة قصيرة يعرفون اللغة اللاتينية فهمًا وكلامًا كما يعرفون لغتهم الوطنية.

في سنة ١٦٦٣ تمكنت مبادئ روسو من نفس (بزداو) وازدادًا إعجابًا بها، وأصبح إميل قرآنه الذي يؤمن به ويعتقده. ولقد ساءه أن رأى حال التربية في ألمانيا كما كانت في فرنسا فاسدة سيئة الطرائق والمناهج. كانت غرف الدراسة مظلمة قليلة الهواء، والتربية البدنية مهملة كل الإهمال، وكان التعليم ثقيلًا والنظام قاسيًا، وكان الأطفال يعاملون معاملة الرجال، حتى لقد كانت مظاهر الرجولة تراعى في ملابسهم وجميع شئونهم.

ففي عهد لويس الرابع عشر، كان أطفال الطبقة الموسرة يلزمون ترجيل شعورهم وتعطيرها ودهنها، وكانوا يلبسون ملابسهم على النحو الذي يلبسه الرجال، يلبسون الجوارب الحريرية والسراويل الضيقة، ويشدون الخناجر على أوساطهم إلى غير ذلك مما يعد عذابًا وجحيمًا للأطفال الذين يميلون إلى الحركة والنشاط. رأى (بزداو) هذه الحال فطعن عليها وبين مثالبها، ووهب نفسه لإصلاحها على النحو الذي أشار إليه روسو في تربيته الطبيعية.

في سنة ١٧٦٨ ألقى محاضرة موضوعها المدارس والعلوم الدراسية وآثارها في إسعاد الأمم وإنهاض الشعوب، ودعا فيها الأمراء ورجال الدين وأهل الثروة والجاه إلى مساعدته، وطلب إليهم أن يمدوه بالمال الذي يحتاج إليه في إصلاح التربية في البلاد. واقترح في محاضرته أن تكون المدارس غير تابعة لدين أو مذهب بعينه، وأن يدير حركة التعليم في البلاد مجلس وطني خبير بشئون التربية، وأن يكون التعليم عمليًا في مناهجه، سارًا في طرائقه، ووعد أن ينشر كتابًا في التربية الابتدائية يضمنه آراءه ويبين فيه وجوه الإصلاح التي يريدها، فنالت آراؤه استحسانًا عظيمًا، وحازت قبولًا في جميع القارة الأوربية، وآزره كثير من الملوك والأمراء والأعيان، وكثير من الذين يعنون بشئون التربية، فأعانوه بالمال وجمعوا له في وقت قصير ما يربو على عشرة آلاف ريال يستعين بها على إنفاذ آرائه. وبعد سنوات ست نشر (بزداو) كتابه الذي وعد به وسماه (التربية الابتدائية)، وشفعه بكتاب آخر في طرق التربية لإرشاد الآباء والأمهات.

كتبه:

١) كتاب التربية الابتدائية: ظهر هذا الكتاب في أربعة أجزاء، وفيه مائة من الصور والرسوم التي وضعت لإيضاح موضوعاته، وقد ضمن الكتاب كثيرًا من مبادئ روسو الطبيعية، وشمل جزءًا عظيمًا من آراء كومنيوس وغيره من رجال التربية، وحوى كثيرًا من دروس الأشياء النافعة المفيدة.

٢) كتاب الآباء والأمهات في طرق التربية: تضمن هذا الكتاب أيضًا كثيرًا من آراء روسو في التربية الطبيعية، وبين فيه (بزداو) أن الأطفال يميلون بطبيعتهم إلى الحركة الجثمانية وسماع الأصوات، وأوصى باستخدام هذين الميلين في التربية.

٣) كتب الأقاصيص للأطفال: بعد أن أخرج (بزداو) كتابيه السابقين، اشترك هو وسلزمان وكامب وغيرهما، وألفوا جملة من كتب الحكايات والأقاصيص تفيد الأطفال وتناسب مداركهم ويلذ لهم قراءتها، وضمنوها كثيرًا من الموضوعات التهذيبية والدينية والعلمية والطبيعية. وأشهر هذه الكتب وأحسنها كتاب (ربنصون كروزو) مبتدئين، وهو الكتاب الذي طبعه كامب سنة ١٧٧٩، وظني بالقارئ أنه لا يزال يذكر رأي روسو في قراءة هذا النوع من الكتب.

مدرسة مناهجها وطرائقها في التربية:

أفلح بزداو في استمالة (ليوبلد) أمير (دسو) إلى آرائه ومذاهبه في التعليم، ولقد كان من إعجاب هذا الأمير به أن عزم على تأسيس مدرسة يتمكن فيها بزداو من تجربة آرائه وإخراجها إلى دائرة العمل. ولم يلبث أن أسس المدرسة في دسو ودعاها (حمى الإنسانية)، فأقبل بزداو على العمل فيها، ودعا بعض رجال التربية إلى مساعدته، فقدم إليه كامب وسلزمان

وغيرهما من الرجال العاملين، فقاموا إلى جانبه وساروا معه على مبادئه، وفي زمن قصير حاز المعهد شهرة فائقة في جميع القارة الأوربية.

وكانت القاعدة العامة التي اتخذها هؤلاء المصلحون أساسًا لأعمالهم أن يكون التعليم جاريًا على قوانين الطبيعة، ومعنى ذلك عندهم أن تستمال غرائز الأطفال وميولهم الطبيعية، وأن يربى الأطفال على أنهم أطفال حقيقة لا رجال في صور أطفال، وأن يكون تعليم اللغات من طريق المحادثة والمطالعة بعد ذلك، لا من طريق دراسة القواعد النحوية كما كان مألوفًا في الأزمان السابقة، وأن تجد التمرينات البدنية والألعاب محلًا واسعًا في تربية الطفل، وأن تؤسس التربية الأولى على الحركات الجثمانية وسماع الأصوات، وأن يؤخذ كل طفل بنصيب من الأعمال اليدوية كالنجارة والبرادة ودرس الغلال على الطريقة التي ذكرها روسو في الجزء الثالث من كتابه إميل، وأن تعطى اللغة الوطنية نصيبًا من العناية في التعليم أوفر من نصيب اللغات القديمة، وأن يكون التعليم عمليًا دائرًا حول الحقائق المحسوسة والأشياء الملموسة، لا مقصورًا على ألفاظ تكرر وتعاد.

ولهذا المصلح طرق شائقة في تعليم اللغات، فقد كان يعتمد على المحادثة واللعب والصور والرسوم والقراءة في الكتب المشوقة، وفي تعليم الهندسة كان يعود الأطفال رسم الأشكال رسمًا متقنًا بديعًا، وكان يبتدئ دراسة تقويم البلدان بالمنزل، ثم ينتقل منه إلى البيئة التي تحيط به، ومنها إلى المدينة، ومنها إلى المملكة ثم القارة، وهكذا ينتقل من دائرة إلى أوسع منها.

مبلغ نصيب المدرسة من النجاح:

كان عدد التلاميذ في هذه المدرسة قليلًا في بادئ الأمر، لأن التعليم فيها كان تجريبيًا، ولأن الآباء كانوا لا يرغبون أن يكون أبناؤهم مواضع لتجاريب غير موثوق بنتائجها في التعليم، وعلى الرغم من ذلك أخذ عددها يزيد مع الأيام حتى وصل إلى خمسين تلميذًا. وقد أكثر العظماء والنبلاء من زيارتها فسرهم ما شاهدوه من النجاح العظيم، وزاد إعجابهم بها حين رأوا ما كان يبدو على وجوه التلاميذ من النشاط والإقبال الشديد على التعليم. قال كانت: "لا أعد هذه المدرسة عاملًا من عوامل الإصلاح البطيء في التربية، وإنما أعدها عاملًا من عوامل الانقلاب الفجائي السريع".ولكن –واأسفاه– قد قدر لهذا المعهد العظيم ألا يعيش طويلًا، فقد سقط وانفض الناس من حوله سريعًا وأغلقت أبوابه سنة **١٦٩٣** قبل أن يمضي على تأسيسه عشرون سنة، ولهذا أسباب كثيرة منها ما يأتي:

١) كان آباء التلاميذ وأولياء أمورهم في ريبة من تلك التربية العامة التي لا تتبع دينًا ولا مذهبًا بعينه، فإن هذا النوع من التعليم كان جديدًا ومخالفًا للمألوف في أوقاتهم، ولهذا لم يقبل على المدرسة إلا نفر قليل.

٢) غالى (بزداو) في تقدير مدارك الأطفال، فوضع منهاجًا واسعًا لا يستطيع التلاميذ دراسته، فناءوا بحمله، ولقد اعترف بخطئه هذا واضطر إلى اختصار منهاجه فيما بعد.

٣) لم يكن (بزداو) من رجال الإدارة الحازمين، ولم تكن له كفاية في إدارة مثل هذا المعهد العظيم، فقد كان متقلبًا كثير الأهواء مضطرب العزيمة، يتابع الخيال أكثر مما يتابع الحقيقة، وكان فوق ذلك ضعيف الثقة بمن معه من المعلمين، يرتاب في كفايتهم ويشك في أمانتهم، والناس إذا تساندوا في عمل فالثقة أساس نجاحهم ورائد فلاحهم، فإذا ضاعت الثقة، فليس لهم إلا الفشل والخذلان.

سقط هذا المعهد بعد أن أمل الناس فيه أملًا واسعًا، وقدروا له النتائج الباهرة والنجاح العظيم. نعم سقط، ولكن بقي نوره ساطعًا وسراجه لامعًا، فقد انبث رجاله في جميع أنحاء المملكة الألمانية يحملون المبادئ الحديثة في التربية، ويستميلون الناس إلى طرائقهم في التعليم.

لم يبتدع (بزداو) في التربية شيئًا كثيرًا، ولكنه بذل الوسع في إخراج آراء المربين قبله إلى دائرة العمل، وبفضله أصبحت مشاكل التربية سهلة الحل قريبة الفهم. ولو لم يكن له إلا تجاربه التي عالجها في مدرسته (حمى الإنسانية)، لاستحق بها وحدها أن يتبوأ مكانه عاليًا بين زعماء التربية في القارة الأوربية. نعم كانت تجاربه فجة غير ناضجة ينقصها شيء كثير من الروية والثبات، إلا أنها مع ذلك أحدثت نهضة كبيرة في التربية، فبفضلها عني المربون بأبنية المدارس وتجهيزها بالأجهزة النافعة في الدراسة، وبفضلها اهتم الناس بإعداد المربين والمعلمين وإصلاح طرائق التعليم، وهي التي قضت على كثير من الأنظمة القاسية والقوانين الشديدة، واستبدلت بها أنظمة أخرى أقل قسوة وعنفًا.

الباب العاشر

التربية في القرن التاسع عشر

الحركة النفسية في التربية

خواصها الإجمالية:

لا يكاد الإنسان يتبين فرقًا واضحًا بين هذه الحركة النفسية والحركتين العلمية والاجتماعية في زمانها أو مكانها أو رجالها، فأصل جميعها التربية الطبيعية، وما هذه الحركات الثلاث إلا فروع متشعبة عن هذه الحركة العامة، فلا تمتاز واحدة منها عن صاحبتيها إلا باعتبارات خاصة يتنبه إليها الإنسان ويقف عندها بفكره. وإلى القارئ بعضًا من خواص الحركة النفسية.

١) العناية بإيضاح المبادئ الطبيعية في التربية، وتمحيصها واستخدامها في غرف التدريس. وأهم هذه المبادئ أن التربية لا ترمي إلى تحصيل اللغات وملء الحوافظ بما لا يفيد من المعارف، وإنماترمي إلى إنماء القوى التي أودعها الله في الطبيعة البشرية.

٢) العناية بالطفل ودراسة غرائزه وميوله الطبيعية ونشأته العقلية.

٣) الاهتمام بالتربية الابتدائية، وقد مكث الناس قرونًا عدة وهم لا يعنون بغير التربية الثانوية والعالية.

٤) السعي في إصلاح شئون التربية، بإصلاح طرائقها وتهذيب مناهجها، وإعداد المعلمين وإحداث روح عالٍ في المدارس.

٥) إكساب التربية معنى ساميًا لم يكن مألوفًا من قبل، وهو على ما قاله بستالوتزي: إنما القوى الإنسانية جميعها على وجه منتظم متناسق وفي آن واحد.

هذه هي أهم خواص الحركة النفسية في التربية، ولهذه الحركة أتباع وأشياع كثيرون، من أشهرهم بستالوتزي وهربارت وفروبل. وسنترجم لكل واحد من هؤلاء الثلاثة ترجمة تشرح آراءه ومذاهبه في التربية على قدر ما هو مستطاع في مثل هذا الكتاب.

(١) بستالوتزي

هو يوحنا هنري بستالوتزي، أعظم أئمة التربية المصلحين الذين عرفهم التاريخ منذ عهد النهضة الفكرية في أوربا، وله من الأثر في إصلاح التربية الابتدائية في سويسرا خاصة وأوربا عامة ما لم يكن لأحد قبله أو بعده من زعماء التربية.

مولده ومنشؤه:

ولد سنة ١٧٤٦ في مدينة زوريخ إحدى المدن الجميلة في سويسرا، وكان والده طبيبًا ماهرًا يثق الناس بطبه وعلمه، عاجلته المنية وهو في الثالثة والثلاثين ولولده من العمر خمس سنوات، وبذلك حرم هذا الوليد نصيحًا حازمًا إلى جانبه، يرشده ويبصره بأحوال الوجود، وأصبحت تربيته بيد أمه وكانت صالحة تقية طيبة القلب.

نشأ بستالوتزي في حجر أمه مغتبطًا بصحبتها لا يفارقها صباحًا ولا مساء، ولا يعبأ أن يكون له رفقاء من سنه. وكانت أمه رقيقة القلب كثيرة العطف عليه، فأثر ذلك في أخلاقه أثرًا سيئًا، وحال بينه وبين كثير من صفات الرجولة الكاملة، فنشا غمرًا سهل الانخداع ضعيف الثقة بنفسه، يحب الوحدة ويتهيب المجالس والأندية، وقد بقيت هذه الأخلاق معه جميع حياته، وسببت له كثيرًا من الخذلان والفشل في أعماله.

نعم كان لنشأته مع أمه هذه الآثار السيئة، لكنها أنتجت مع ذلك آثارًا حميدة، فإن مثال الصلاح الذي رآه في أمه، وكذلك الحياة الهادئة الساكنة التي عاشها في جوارها، والابتعاد عن الرفقة والأصحاب، كل ذلك جعله كثير التفكير، كثير التخيل شديد العطف على الفقراء والبائسين.

بستالوتزي في المدرسة:

لم يكن بستالوتزي من التلاميذ الأذكياء النجباء في مدرسته، ولكنه مع ذلك لم يكن غبيًا. كان إذا ألقي عليه الدرس فهم مادته فهمًا إجماليًا وخفيت عليه دقائقه، ولقد بقيت آثار ذلك فيه جميع حياته، فقد سمعنا عنه أنه كان وهو يشتغل بصناعة التعليم لا يحسن الهجاء ولا يجيد القراءة ولا الإنشاء.

كان بستالوتزي في مدرسته أضحوكة إخوانه لغفلته وسلامة طويته وسرعة انخداعه وعدم لباقته، إلا أنه كان سهل الانقياد حلو الطباع مولعًا بخدمة أصدقائه، ولذلك كثر رفقاؤه ومحبوه، زلزلت الأرض يومًا في زوريخ فذعر من في المدرسة من المعلمين والتلاميذ، وغادروا بناءها مسرعين، ثم نظروا فلم يجدوا بينهم من يرضى أن يعود إليها ليأتي لهم بقبعاتهم ومعاطفهم وكتبهم، سوى هذا الفتى المطواع يوحنا بستالوتزي.

غرضه في الحياة:

لما أتم بستالوتزي دراسته في المدرسة الابتدائية، دخل جامعة زوريخ حيث استقل شئون نفسه، ولقد انتظم وهو صغير السن في سلك جماعة من الطلبة أخذوا على نفسهم مقاومة الظلم ومحاربة العسف. ومما قاله عن نفسه وأصدقائه في ذلك: "لقد مهدنا أنفسنا ألا نعيش إلا للحرية وإنصاف العدالة وبذل الذات في حب الوطن وخدمته". ومما قاله عن أحوال الأمم والجماعات في وقته: "لقد تبصرت في حال الأمم، فهالني ما

رأيت من المصائب والبلايا التي يتقلب فيها الناس جميعًا، ولا سيما قومي وأهل بلادي، مكر وخداع ورياء وجهل وبغي وعدوان. رأيت الانغماس في النعيم قد التهم الفضائل التهامًا وأفسد الآداب إفسادًا. رأيت أمتي قد تسفلت في منازل الذل وانحطت إلى مهاوي الفقر والتعس، هالني ما رأيت وأشفقت على أمتي وبلادي؛ فوهبت نفسي منذ أيفعت لخدمة فقرائها. وبذلت الذات لإسعادهم وإصلاح شئونهم، ولم أرَ ثمة وسيلة لذلك سوى تخليصهم من الجهل وإعطائهم حقوقهم من التربية كاملة، إلا أني وجدت التربية المنزلية هي الأساس القويالذي يصح أن يعتمد عليه في إسعاد الشعوب، فإن لها من الأثر في قلوب الأطفال ما ليس لغيرها من أنواع التربية، وناهيك بتربية سداها ولحمتها الإخلاص والثقة والحب الصحيح المتبادل بين الطفل وأبويه". فمن أراد إسعاد أمته فعليه أن يعمل على إصلاح المنزل بإعداد الأمهات إعدادًا يقدرهن على القيام بشئون التربية الأولى.

وهكذا كان لما طبع عليه من إنكار الذات، وحب الإنسانية، والرغبة في تخفيف ويلاتها أثر كبير في تحديد غرضه من الحياة.

دراسته وفلاحته :

لقد كان هذا الغرض الشريف هو الذي حبب إلى بستالوتزي المناصب الدينية، فقد ظن أنه إن أصبح قسيسًا استطاع بفضل منصبه أن يعظ الناس ويرشدهم إلى طريق الخير، وأمكنه فوق ذلك أن ينشر مبادئه

ويعمل على إسعاد وطنه؛ لذلك أقبل على دراسة اللاهوت سنة كاملة إلا أن إخفاقه في أول خطبة ألقاها أبان له أنه لم يصب في اختياره المهنة التي تليق به، فانصرف عن الدين إلى دراسة القانون مندفعًا بغرضه السامي من الحياة، فقد رأى الفلاحين وفقراء القرى حوله في تعس وذل يخدعون ويظلمون، وليس لهم من ولي ولا نصير، فأراد أن يكون وليهم ونصيرهم، يدفع ما ينزل بهم من المظالم، ويدافع عما لهم من المصالح والحقوق، ولكنه لم يقدر له نجاح في هذه المهنة أيضًا؛ فقد نزلت به الأسقام وتناوبته الأمراض، واضطرته أن يترك الكتب والحياة المدرسية، فتركها مرغمًا، واختار الفلاحة منقادًا إليها بغرضه السامي كما انقاد في المهنتين السابقتين. ذلك أنه أراد أن يعيش وسط الفقراء والفلاحين ليريهم أمثلة جديدة في الزراعة، وطرقًا نافعة في الفلاحة تساعدهم على أن ينالوا من أعمالهم غلة أوفر وحاصلًا أكثر. وفي سنة ١٧٦٧ أفلح في استمالة شركة غنية في زوريخ، فساعدته وأقرضته مالًا كثيرًا اشترى به ضيعة كبيرة أسماها (نيوهوف) (الضيعة الجديدة)، وكانت تبلغ مائة فدان إنجليزي تقريبًا، ثم أقبل على إصلاحها وزراعة ما يصلح للزرع منها، ومكث يعمل فيها بجده ونشاطه خمس سنوات تباعًا، إلا أن حظه هنا لم يكن خيرًا من حظه فيما سبق، فقد ارتابت الشركة في أمره، فاستردت مالها منه، وبذلك آل أمره في مزرعته إلى الخيبة والخذلان. قال بستالوتزي: "إن السبب في خيبة المشروع يرجع إليّ وحدي، فإني لم أكن كفئًا لأي عمل يحتاج إلى مقدرة عملية".

في أثناء احترافه بالزراعة تزوج بامرأته (أناشوتس)، وكانت ذات مال كثير وعقل راجح، فولدت له ولدًا أسماه يعقوب، فجعل يربيه على مبادئ

روسو، وينشر على الناس نتائج التربية التي يصل إليها، علهم يهتدون بهديها ويستنيرون بنورها، وقد أوصلته تجاربه إلى أن التربية الصحيحة لا تقتصر على قراءة الكتب وتحصيل المعارف، وأن أولاد الفقراء يستطيعون بالتمرين العملي الصالح في الزراعة والصناعة أن يكسبوا قوتهم، وينالوا نصيبهم كاملًا من تربية العقل وتهذيب الخلق.

مدرسته في نيوهوف:

بعد الخيبة العظيمة التي لحقته من جراء استرداد الشركة أموالها، عاد إلى العمل في (نيوهوف) مستعينًا بأموال زوجته، ولكنه الآن أراد أن يجمع بين أعمال الزراعة بأعمال التربية، ففتح مدرسة صناعية لأولاد الفقراء سنة ١٧٧٤، فكانت كما قال تلميذه (كروزي) أول مدرسة أنشئت من نزعها. جمع لهذه المدرسة نحو عشرين تلميذًا من أولاد الفقراء وأبناء السبيل، وجعل يعولهم كما يعول الأب أبناءه، يطعمهم ويسقيهم ويكسوهم ويسكنهم منزله، وكان الذكور منهم يتعلمون الزراعة وأعمال الحدائق، أما الإناث فكن يمرن على الأعمال المنزلية والخياطة وأشغال الإبر، وفي أوقات المطر كان الذكور والإناث يشتغلون جميعًا في غزل القطن ونساجته. وفي أثناء هذا التمرين العملي كان بستالوتزي يحادثهم ويوجه أنظارهم إلى مجال الطبيعة، ويستحفظهم آيات من الإنجيل، وبذلك تمت لهم معرفة شيء كثير من مبادئ العلوم قبل أن يتعلموا القراءة والكتابة، ومن غير أن يجلسوا إلى مدرس كما يجلس التلاميذ في مدارسنا الآن. ولم تمضِ على هؤلاء الأطفال

السعداء شهور قليلة حتى تغيروا من حال إلى حال، قويت جسومهم ونمت مداركهم وحسنت طباعهم وأخلاقهم ومرنت أيديهم على العمل.

هكذا نجحت تجربته إلا أنه كان شديد الحرص على التوسع في عمله، فزاد في عدد تلاميذه زيادة لم تحتملها موارده، وسار على ذلك أيامًا، ثم نظر فوجد الدين قد ركبه، ووجد ثروة زوجته قد ذهبت كلها ولم يبق منها فلس واحد، فلم ير بدًا من إغلاق مدرسته، فأغلقها في سنة ١٧٨٠، وقد كانت تلك خيبة أخرى تضاف إلى أمثالها فيما سبق.

مؤلفاته:

قضى بستالوتزي بعد ذلك ثمانية عشر عامًا في فاقة شديدة، ولكنه قضاها في أحسن الأعمال وأنبلها. ذلك أن صديقًا نصح له أن يدون مبادئه وآراءه في التربية، فعمل بالنصيحة وأخذ يؤلف الكتب وينشر آراءه في الصحف، فظهر له في سنة ١٧٨٠ كتاب دعاه (ساعات الناسك الليلية) وقد ضمنه كثيرًا من آرائه ومذاهبه، إلا أنه كان جاف الأسلوب خاليًا من طلاوة التعبير، فطلب إليه أصدقاؤه ومحبوه أن يختار لنشر مبادئه أسلوبًا آخر جذابًا يستميل القارئين، فلم تمضِ سنة كاملة حتى ظهر كتابه القصصي العظيم الذي دعاه (ليونارد وجر ترود)، فأثار حركة فكرية عظيمة في التربية، وكان من أكبر العوامل في عظمة مؤلفه ونشر صيته في طول البلاد وعرضها. وقد قدرت حكومات البلاد الراقية هذا الكتاب

حق قدره وتنافست في اقتنائه والانتفاع به، حتى لقد أهدت حكومة (برن) مؤلفه وسامًا ذهبيًا، إلا أنه باعه لفاقة شديدة كان فيها وقتئذ.

في هذا الكتاب شرح (بستالوتزي) المصائب والويلات التي يتقلب فيها الفقراء من أهل القرى، ووصف أحوالهم الاجتماعية المفجعة وما هم فيه من جهل وفساد آداب، وبين كيف استطاعت (جرترود) –وهي امرأة غمر طيبة من نساء الفلاحين– أن تصلح حال زوجها المدمن وتقوم من أخلاقه، وكيف قامت بتربية أولادها وأولاد جيرانها وجميع من في بيئتها من الفتيات والفتيان. كذلك أوضح كيف استطاعت هذه المرأة الصالحة أن تجعل جميع من حولها يحسون تأثيرها ونفوذها ويحذون حذوها في الإصلاح الذي قامت به، وكيف كانت في كل أعمالها تستعين بمعلم القرية وحاكمها اللذين انصاعا لها وامتلئا ثقة بنفع أعمالها.

كتب بستالوتزي كتبًا أخرى كثيرة في هذه الفترة، ولكن لم يصل واحد منها الشأو الذي بلغه كتاب (ليونارد وجرترود). على أنا لا نريد الإكثار من ذكر مؤلفاته وأعماله الكتابية لأنا نتكلم في تاريخ الرجل من الوجهة العملية ليس غير.

مدرسته في استانز:

في سنة ١٧٩٨ وصلت آثار الثورة الفرنسية إلى سويسرا، فدخلها الفرنسيون بخليهم ورجلهم، وقصدت جيوشهم إلى الأقاليم الكاثوليكية، فحرقوا المنازل ونهبوا الأموال وقتلوا الأهلين رجالًا ونساء. ولما كان

بستالوتزي من المعجبين بآراء روسو في السياسة والتربية معًا، لم يكن عجبًا أن صار نصيرًا للثورة الفرنسية ومن أعوان رجالها في سويسرا؛ لهذا رأى رجال الحكومة في هذه البلاد أن يتقوا شره ويستميلوه إليهم بعرض بعض المناصب الحكومية عليه، فسألوه أي منصب يختار فأجاب من فوره: "أحب أن أكون معلمًا"، فأرسلوه إلى (استانز) وهي قرية على بحيرة لوسرن خربتها الجنود الفرنسية وقتلوا أهلها، وأحرقوا ما حولها من القرى والبلاد، وخلفوا أطفالها أيتامًا لا عائل لهم. أرسلوه إلى هذه القرية ليؤسس فيها مدرسته ويعول من يتمتهم الحرب هناك، فأحس (بستالوتزي) لأول مرة أنه صادف العمل الذي طالما صبا إليه ورغب فيه، والذي كأنما لم يخلق لشيء سواه.

ابتدأ بستالوتزي أعماله في (استانز) وله من العمر ثلاث وخمسون سنة، وأسس مدرسته في دير هناك أعطته الحكومة إياه، وقبل أن يتم إعداد المدرسة نسل إليه التلاميذ من كل حدب حتى امتلأ الدير بهم على سعته، وقد أقبل على العمل بغيرة وحمية لم يعهدا في معلم قبله، ومما قاله في ذلك: "كنت ألازم الأطفال من الصباح إلى المساء، ولم أدع فرصة يسعان بها على إنماء جسومهم وعقولهم إلا انتهزتها، وما اعتمدت قط في تعليمهم وتهذيب أرواحهم على أحد غيري. كانت يدي إلى أيديهم في كل عمل، وبسماتي تصحب بسماتهم في كل حين. كنا نقتسم الطعام والشراب ونمشي جميعًا في الحقول والمزارع نستنشق طلق الهواء. لم يكن حولي هناك أسرة ولا أصدقاء ولا خدم، فكانوا أسرتي وأصدقائي وليس لي أحد سواهم. كنت أحس الصحة والعافية ما داموا في صحة وعافية، وكنت أعللهم وأسليهم وأقف

بجانبهم إن نزل بهم مرض أو أصابهم داء. إذا ناموا نمت وسطهم،وكنت آخر من ينام وأول من يستيقظ".

في هذه المدرسة رأى بستالوتزي الفرصة سانحة لإخراج آرائه في التربية الصناعية إلى دائرة العمل، وقد وجد أن استخدام الكتب والأدوات المدرسية هنا لا يجدي فتيلًا في الحصول على الغاية التي يريدها من التربية؛ ولذلك رأى أن يعتمد في تعليم تلاميذه على الملاحظة والتجارب العملية، لا على إلقاء الدروس العلمية المعهودة لنا في مدارسنا الآن. ففي تعليم الدين والأخلاق مثلًا لم يتبع طرق النصح والإرشاد، وإنما كان يرقب الحوادث حين صدورها من التلاميذ فيشرحها لهم، ويستعين بها على إفهامهم قيم الاعتماد على النفس، والعطف على الفقراء، وشكر الجميل مثلًا.

أقام بستالوتزي في هذه المدرسة خمسة شهور وهو محاط بصعوبات كثيرة، فقد أن الناس ينظرون إليه شزرًا ويعدونه عينًا من عيون الفرنسيين الثائرين، ولم يكن في مدرسته مساعد ولا معين ولا خادم يعينونه في ترتيب أثاثها وتنظيم غرفها، ولكنه على الرغم من ذلك قد أتى في هذه الفترة القصيرة بما يعد عجبًا في بابه، فقد أثر في علوم التلاميذ وعقولهم وأخلاقهم آثارًا بينة انتقلوا بها من حال إلى حال. قال بعضهم إذا صح القول بالمعجزة، فما أجدر العمل الذي أتاه في هذه الفترة القصيرة بأن يعد معجزة المعجزات.

لم يكد بستالوتزي يفرح بنتائج أعماله حتى رجع الفرنسيون إلى استانز واستولت جيوشهم على الدير، فاتخذوه مسكنًا للمرضى ومستشفى للجرحى، فتفرق الأطفال، ولم يجد بستالوتزي مناصًا من ترك أعماله ومغادرة تلاميذه، فغادرهم في حزن وبكاء، وهكذا قدر له أن يخيب في عمله هذا كما خاب في أعماله السابقة.

بستالوتزي في (برجدورف):

غادر بستالوتزي (استانز) قاصدًا إلى إزاحة جسمه وعقله من الجهد الذي صرفه في خمسة الشهور الماضية، إلا أن رغبته في مزاولة العمل الذي يحبه، لم تدعه يخلد إلى الراحة طويلًا؛ ولذلك لم يلبث أن ذهب إلى (برجدورف) فاختير هناك معلمًا في إحدى مدارسها، وكان قد اهتدى أثناء تجاربه في استانز إلى ابتداع طرق في التدريس تشوق التلاميذ وتأسر انتباههم، وكانت جميعها تدور حول الاعتماد على حواس الأطفالواستمالتهم إلى اجتلاء ما حولهم من مظاهر الطبيعة، فاستخدم هذه الطرق في مدرسته الجديدة وأوضح طريق الأخذ بها. وبذلك وضع الأساس الأول لما يسمى في مدارسنا الآن بدروس الأشياء.

كان في تعليم اللغة بوجه أنظار تلاميذه إلى ما حولهم من الأشياء، ويشاركهم في الفحص عن أشكالها وألوانها ومواضعها، ويدعوهم إلى التعبير عنها بجمل متدرجة في الطول والأساليب، وكان ينطق بالجملة أولًا والتلاميذ يحاكونه فيها بعد ذلك. وفي تعليم الحساب كان يستخدم حبات

الخرز والبندق وقطع الحجارة، ويستعين بكل ذلك على إفهامهم معاني الأعداد. وفي تعليم الهندسة كان يأخذ التلاميذ برسم الخطوط المستقيمة والمنحنية والزوايا المختلفة. وفي تعليم التاريخ وتقويم البلدان والتاريخ الطبيعي كان عماده الملاحظة واستعمال الحواس في مظاهر الكون وآثار الإنسان.

لم يمكث بستالوتزي في المدرسة طويلًا حتى عشقه التلاميذ، وأصبح نفوذه بينهم كبيرًا، وأثره في أخلاقهم وعقولهم عظيمًا، فحسده ناظر المدرسة على مكانته التي حازها، ودعته الغيرة إلى تدبير الحيلة في الخلاص منه، ففصله عن المدرسة، واعتذر عن عمله هذا بأنه على حسن أسلوبه في التعليم لا يحسن القراءة ولا يجيد هجاء الكلمات. وهى تهمة قاسية لولا أن لها نصيبًا من الحق، وقد بينا ذلك فيما سبق لنا من القول.

لم تكن طريقة بستالوتزي في التعليم تابعة لخطة مرسومة، ولم يكن له جدول دروس يسير عليه، قال بعض تلاميذه: "كان بستالوتزي لفرط غرامه بالتعليم لا يقيد نفسه بوقت خاص، كان يبتدئ درسه معنا في الساعة الثامنة صباحًا، ويستمر فيه إلى الساعة الحادية عشرة، وكان صوته غالبًا يبح عند الساعة العاشرة، وتظهر عليه حينئذ علائم التعب والجهد، ولكنه على الرغم من ذلك لا ينقطع لحظة ما عن العمل. وكنا نعرف الساعة الحادية عشرة بأصوات تلاميذ المدارس الأخرى حين ينصرفون من مدارسهم ويمرون بالشوارع المجاورة، عندئذ كنا نثب من أماكننا مسرعين ونغادر المدرسة من غير توديع أو استئذان". نظام سيء يعوق نجاح التربية

ولا يرضى به أحد، إلا أن إخلاص الرجل في عمله، ورغبته القوية في تخليص بني جنسه من شرور الجهل، أسدلا ستارًا على مثالب طريقته وهيئَا له أسباب النجاح.

كانت نتائجه في مدرسة (برجدورف) باهرة تستحق الإعجاب، قدرها أعضاء اللجنة العلمية في المدرسة حق قدرها، واعترفوا له بالفضل في إنهاض التلاميذ والوصول بهم إلى غاية عالية من رقي المدارك وسمو الأخلاق. وإليك بعض ما جاء في تقريرهم عنه: "لقد أرانا بستالوتزي القوى العظيمة الكامنة في طبيعة الطفل، وأرانا الطرق التي يجب أن تسلك لاستثارة هذه القوى وإنمائها. إن النجاح الباهر الذي أحرزه مع تلاميذه على صغر أسنانهم واختلاف مداركهم، ليدل دلالة واضحة على أن كل طفل له عمل في الحياة يضطلع به ويغنى فيه، لو استطاع المعلم أن يوقظ مداركه، ويستثير مواهبه على مقتضى القوانين الثابتة في علم النفس".

بعد أن اعتزل منصبه اشترك هو وتلميذه (هرمان كروزي) وأسسا مدرسة خاصة في هذه المدينة أيضًا، وعلى الرغم من الضعف الذي أظهره في إدارة المدرسة حالفه النجاح من البداية، فأقبل التلاميذ على المدرسة أفواجًا، وجاء إليه المعلمون ليأخذوا عنه ويعاونوه في إخراج آرائه وأفكاره إلى حيز العمل.

وفوق ذلك أكثر ذوو الوجاهة والنفوذ من زيارة المدرسة وتعرف أعمالها، فرأوا ما سرهم وأطلق ألسنتهم بالثناء. ولم تمضِ على ذلك سنوات

قليلة حتى انتشرت آراء بستالوتزي في التربية أيما انتشار، وأخذت مكانها العملي في غرفات التدريس.

في سنة ١٨٠١ أثناء إقامته في (برجدورف) ألف كتابه الذي دعاه (كيف تعلم جرترود أطفالها) وبين فيه طريقته في التعليم، والكتاب طويل ينقصه شيء من الترتيب والإتقان وقلة التكرار.

مدرسة فردوق:

لأسباب سياسة اضطر بستالوتزي في سنة ١٨٠٢ أن ينقل مدرسته من (برجدورف) إلى (فردون) على شواطئ بحيرة نيوشاتل، وهنا ظهرت عظمته ونجحت أعماله وانتشر صيته بسرعة مدهشة، وأخذ المربون والفلاسفة والأمراء وذوو النفوذ في البلاد يدرسون مبادئه وآراءه، ويزورون مدرسته ليروا نجاح طرقه في غرفات التدريس. وقد وفد عليه المعلمون من جميع القارة الأوربية ليأخذوا عنه. أما التلاميذ والطلبة فقد أقبلوا عليه من قريب وبعيد، حتى حوى المعهد منهم ما يربو على مائة وخمسين من أصقاعمختلفة، من سويسرا وألمانيا وفرنسا وإيطاليا وإسبانيا وروسيا ومن أمريكا.

اتسع المعهد اتساعًا عظيمًا بمرور الأيام وأصبح فيه قسم للبنات وقسم آخر للصم والبكم، وصار بحيث يحتاج إلى حزم وعزم في إدارته، وبستالوتزي كما علمت ضعيف الإدارة قليل الكفاية فيها، فكان هذا إلى التنافس والتحاسد اللذين دبا في قلوب المعلمين نذير الفشل والخذلان،

فأغلقت أبواب المعهد بعد أن مكث عشرين سنة والنور ينبعث منه إلى جميع أرجاء المعمورة.

ذهب بستالوتزي بعد ذلك كاسف البال إلى موطن شبابه (نيوهوف) ليختتم فيها حياته، فمكث بها ثلاث سنوات ثم مات سنة ١٨٢٧، وله من العمر إحدى وثمانون سنة.

غرضه من التربية وطرقه في تدريس العلوم:

يذهب بستالوتزي إلى أن الغرض من التربية إنما هو إيقاظ القوى الكامنة في الطفل وإنماؤها حتى تصل إلى درجة كمالها، ويرى أن الطريق القويم لبلوغ هذه الغاية أن يؤخذ الطفل من المبدأ بتمرين حواسه وملاحظة ما يحيط به من مظاهر الكون وآثار الوجود. أما ما كان معروفًا في زمنه من أخذ الأطفال في المدارس بجمل يحفظونها، ودروس يستظهرونها من غير عناية بفهم معانيها، فقد أنكره كل الإنكار، وقال: "إن المعاني الواضحة لا تصل إلى عقول التلاميذ إلا عن طريق الحواس". وسنشرح لك فيما يأتي طرقه التي كان يسير عليها هو وأتباعه في دراسة الحساب وتقويم البلدان والتاريخ الطبيعي والموسيقى، ونترك ما عدا ذلك من بقية المواد الدراسية مخافة التطويل.

(١) طريقته في تعليم الحساب:هنا أوجب بستالوتزي أن تستخدم المحسات قبل أن تعرض معاني الأعداد على التلاميذ، وقد عرفنا فيما

مضى كيف كان في مدارسه يستعين على إفهام الأطفال قواعد الحساب، باستعمال حبات الخرز والبندق والحجارة الصغيرة وأعضاء البدن.

كان بستالوتزي يبتدئ بالأشياء الحقيقية مع الأطفال على ما رأيت، حتى إذا ما سار في ذلك شوطًا انتقل بهم إلى جدول الوحدات الذي وضعه لجعل تعليم الحساب عمليًا مبنيًا على الملاحظة، وهو جدول مؤلف من خطوط صغيرة مستقيمة كل خط منها يمثل وحدة صحيحة، وبهذه الخطوط كان التلاميذ يتعلمون الأعمال الحسابية السهلة من جمع وطرح وضرب وقسمة.وبعد هذا يأتي جدول الكسور، وهو مكون من مربعات بعضها صحيح وبعضها مقسم تقسيمًا أفقيًا إلى جزأين أو ثلاثة أو أربعة، وهكذا إلى عشرة أحزاء متساوية، وكان التلاميذ بنظرة إلى هذه المربعات المقسمة يعدون الأجزاء التي انقسم إليها الواحد الصحيح كما يركبون الواحد من أجزائه. يأتي بعد ذلك جدول الكسور المركبة أو كسور الكسور، وفيه لا تقسم المربعات تقسيمًا أفقيًا فحسب، وإنما تقسم تقسيمًا أفقيًا ورأسيًا معًا إلى جزأين أو ثلاثة أو أربعة، وهكذا إلى عشرة أحزاء متساوية. وبهذا الجدول استعان بستالوتزي على إفهام التلاميذ القواعد العامة في تجنيس الكسور.

إن المقدرة العظيمة التي أظهرها تلاميذ بستالوتزي في الحساب العقلي، كانت سببًا من الأسباب القوية التي وجهت أنظار الجمهور إلى نجاح أعماله وطرائقه في التربية. زار أحد التجار المشهورين مدرسة (برجدورف) وهو ضعيف العقيدة قليل الثقة بستالوتزي وطرائقه، فرأى من

التلاميذ في الحساب العقلي أعمالًا حيرته وأدهشته، فكتب يقول: "لقد أدهشني من هؤلاء التلاميذ أن رأيتهم يعالجون الكسور المعقدة ويحلون أصعب التمرينات فيها بسهولة غريبة، حتى كأنها لديهم عمل من الأعمال التي لا تحتاج إلى تفكير. ألقيت عليهم بعض مسائل لا أستطيع حلها بنفسي حتى أوجه إليها كل عناية وفكر، وحتى استنفد صحائف كاملة فيما تحتاج إليه من العمل الكتابي، ولكنهم –يا للعجب– عمدوا لها بعقولهم فحلوها بهدوء من غير أن يستعينوا فيها بقلم، ثم أعطوني نتائج أعمالها صحيحة في لحظات قليلة". ليس بعد هذا القول مجال للشك في فضل الطرق البستالوتزية ومبلغ نجاحها في تعليم الحساب، وما أجدرها بذلك! فقد وضعت لتمرن في التلاميذ قواهم العقلية وتسمو بمداركهم تدريجيًا إلى الغاية التي تستطاع.

(٢) طريقته في تعليم تقويم البلدان: كان بستالوتزي يبتدئ دروس تقويم البلدان بحمل تلاميذه على ملاحظة البيئة التي يعيشون فيها ملاحظة صادقة، ثم يطلب إليهم بعد ذلك أن يعملوا نماذج من الطين تمثلها تمثيلًا صحيحًا، وأن يتبعوا ذلك برسم المصورات المتقنة. قال الأستاذ (فلمين) المؤرخ الفرنسي الشهير يصف طريقة بستالوتزي في تعليم تقويم البلدان، وكان قد مضى سنتين من سني حداثته في معهد فردون، يتلقى فيه العلم على هذا المربي القدير، قال: "كانت الأصول الأولى في علم تقويم البلدان تدرس لنا دراسة عملية، فكان بستالوتزي يلجأ إلى الطبيعة ذاتها في شرح كل أصل من أصول هذا العلم، وقد ابتدأنا الدراسة بزيارات متتالية لوادٍ ضيق على حدود فردون، وكنا ندعى إلى ملاحظة ما في هذا الوادي من

أكمات وهضاب وبحيرات وجداول مياه ومستنقعات وغابات، إلى غير ذلك من مظاهر الطبيعة هناك، حتى إذا عرفنا ما هنالك معرفة تامة، عدنا إلى المدرسة وقد أخذ كل منا في سلته قطعة كبيرة من طين ذلك الوادي، ثم جلسنا على خوان كبير لنصنع من ذلك الطين نماذج متقنة للمكان الذي زرناه، وكنا بعد ذلك نتردد إلى الوادي ونمعن فيه، ثم نعود إلى المدرسة فنزيد في النموذج بقدر ما أمعنا في سيرنا، ونصلح ما قد وقع لنا من الخطأ في تكوين النموذج أولًا. وبذلك كانت تزداد خبرتنا بطبيعة الأرض التي حولنا شيئًا فشيئًا".

كان بستالوتزي لا يقصر في ربط علم تقويم البلدان بغيره من العلوم المدرسية أثناء التدريس، فكان يربطه بالتاريخ الطبيعي والزراعة والتاريخ، وغيرها من العلوم والفنون التي لها صلة كبيرة به.

(٣) تعليم التاريخ الطبيعي: كان التعليم هنا مؤسسًا على تمرينات متدرجة في الملاحظة والتعبير، فكان المعلم يعرض الشيء على تلاميذه، ويطلب إليهم أن يختبروه بحواسهم، ويلاحظوا خواصه المختلفة، ويسألهم أن يضعوا نتائج لاختبار والملاحظة في جمل تختلف طولًا وقصرًا على حسب أسنانهم ومداركهم.

أما موضوعات هذه الدروس، فهي الأشياء التي كان يجمعها التلاميذ بأنفسهم في رحلاتهم وزياراتهم الحقول والغابات المجاورة، وكثيرًا ما كان

يضاف إليها بعض الحجارة والمعادن وبعض أنواع من النبات الجاف والحيوان المحنط، وهذه يعدها المعلم بنفسه.

(٤) تعليم الغناء: كان هذا الفن من الفنون الرئيسة في مدارس بستالوتزي، وكانت العناية به شديدة، وقد كان التلاميذ في دروسهم الابتدائية يتعلمون الغناء بالطريقة التي كانت تتبع في تعليم الكلام، أعني بالمحاكاة والتقليد. ولألمانيا أغانٍ جميلة سهلة، كان بستالوتزي يعلمها صغار تلاميذ فيغنونها بانشراح وسرور عظيمين، وكان بذلك يمرن فيهم حاسة السمع ويربي فيهم الذوق الموسيقي، فإذا تم لهم ذلك انتقل بهم إلى الدروس العلمية النظرية في الغناء. وقد كان من عادته أن يختتم كل درس بأغانٍ جميلة، يعدها ترويحًا لنفوس التلاميذ بعد إجهادها في الدروس النظرية. بقيت علوم أخرى كثيرة كالهندسة والرسم والخط والتمرينات الرياضية، ضربنا صفحًا عن بيان طرائقه في تعليمها مخافة الإطالة.

مبادئه وآراؤه في طرق التعليم:

قد أتينا فيما تقدم لنا على كثير من مبادئ بستالوتزي وآرائه في طرق التعليم، وقد لخصها (مورف) أحد تلاميذه فيما يأتي:

(١) الملاحظة أساس التربية والتعليم.

(٢) يجب أن ترتبط دراسة اللغة بالملاحظة واستعمال الحواس.

(٣) وقت التعليم غير وقت الحكم والنقد، فلا مناقشة ولا نقد من التلميذ أثناء الدرس.

(٤) في كل موضوع من موضوعات الدراسة يجب أن يبدأ بأسهل أصوله، ثم ينتقل منه إلى ما يليه سهولة، على شريطة أن يكون الانتقال تابعًا لنمو المدارك وارتقاء القوى العقلية.

(٥) يجب ألا ينتقل من إحدى مسائل الدرس إلى ما يليها، حتى يتثبت التلاميذ من الأولى ويجيدوا فهمها كل الإجادة.

(٦) يجب أن يعامل المعلم تلاميذه بأدب واحترام.

(٧) ليس الغرض من التربية الابتدائية ملء رءوس الأطفال بمسائل العلوم والفنون، وإنما الغرض منها إنماء القوى العقلية وإيقاظ المواهب الكامنة.

(٨) يجب أن ينتج العلم قوة، وأن ينتج التعلم مهارة.

(٩) يجب أن تكون المحبة أساسًا للرابطة بين المعلم والمتعلم، ومحورًا يدور حوله النظام المدرسي.

(١٠) يجب ألا يكون التعليم غرضًا أصليًا، فإنما هو وسيلة للغاية السامية من التربية.

(١١) علاقة الأم بولدها هي أساس التربية الأدبية.

انتشار المدارس والطرق البستالوتزية بأوربا:

انتشار أتباع بستالوتزي وتلاميذه جهدًا في نشر مبادئه وطرقه المؤسسة على الملاحظة واستعمال الحواس، ولم تلبث الممالك الأوربية أن تسابقت في تأسيس مدارسها على الطرق والأساليب البستالوتزية.

(١) في سويسرا: عجيب أن كانت سويسرا أبطأ الممالك في الأخذ بآراء بطلها المقدام، مع أنه ابنها وفيها أسست مدارسه وعملت تجاربه في التعليم، إلا أن ذلك قد يرجع إلى أسباب أهمها ما يأتي:

أ- إن انعزال هذه المملكة عن غيرها من الممالك، حبب إلى أهلها المحافظة على عاداتهم وطرائقهم القديمة، وبغض إليهم متابعة الناس في الاندفاع وراء كل جديد.

ب- إن نشأة بستالوتزي في سويرا هيأت لأهلها الفرصة الكبيرة للوقوف على مثالبه ومواطن الضعف فيه، فحط ذلك من قيمة الرجل عندهم، وقلل من نفوذه بينهم.

وعلى الرغم من ذلك لم يدخر أنصاره وسعًا في ترويج مذهبه ونشره في المملكة السويسرية، فقد جاهد (كروزي) وغيره جهاد الأبطال، وأسسوا المدارس الكثيرة على مبادئ أستاذهم وطرائقه.

(٢) في ألمانيا: كان الإصلاح البستالوتزي في هذه المملكة أوسع وأسرع منه في كل مملكة أخرى، فقد أخذ يجد سبيله في الأقاليم الألمانية منذ بداية القرن التاسع عشر، ففي سنة ١٨٠١ حين أخذ بستالوتزي يستجدى ذوي المروءة والثروة، ويطلب إليهم أن يمدوه بالمال ليستعين به على إتمام تجاربه، كان الألمانيون أسرع الناس إلى مساعدته.

وفي سنة ١٨٠٢ حين نشر (هربات) مقالة عن الطرق البستالوتزية، تنافس المربون هناك في دراستها، وأصبحت حديث كل من يهتم بشئون التربية والتعليم. ولقد كان من آثار هذا المقال أن أرسلت ألمانيا رسولًا من عندها إلى برجدورف ليدرس الطرائق الحديثة في التعليم، ويوقفها على نتائج دراسته ورأيه فيها. وفي أثناء ذلك كان دعاة المذهب البستالوتزي ينتشرون في المملكة انتشارًا سريعًا، ويستميلون الناس إلى مذهبهم الجديد. ففي سنة ١٨٠٥ أسس (بلامان) مدرسة في برلين، ونشر جملة كتب بين فيها كيف تستخدم المبادئ الحديثة في تعليم اللغة وتقويم البلدان والتاريخ الطبيعي. وفي هذه المدينة أيضًا أنشأ (زلر) ملجأ للأيتام، وحذا (تورخ) حذوه فأنشأ ملجأ آخر للأيتام في مدينة بوتسدام.

وفي سنة ١٨٠٨ عين اثنان من تلاميذ بستالوتزي مديرين للتعليم في بروسيا، فأرسلا سبعة عشر طالبًا من خيرة الطلاب إلى مدرسة فردون ليدرسوا هناك ثلاث سنوات، ولما عادوا قاموا جميعًا بنشر المذاهب البستالوتزية وترويجها في البلاد. ولم يمضِ إلا قليل حتى عمت الحركة

الجديدة كل الأرجاء الألمانية، وأخذ المعلمون ورجال الحكم والإدارة والأمراء والأعيان يدفعونها إلى الأمام، ويشجعونها بكل ما فيهم من قوة وجهد، وكان لذلك آثار صالحة في أحوال التعليم. فبعد أن كانت طرق التدريس عقيمة، والمعلمون غير أكفاء، وأبنية المدارس تورث الأطفال أمراضًا وأسقامًا، أصبح في كل قرية مدرسة مؤسسة على الأنظمة الصحية، يدير شئونها معلم قادر له خبرة واسعة بشئون التربية الحديثة.

(٣) في فرنسا: كان انتشار المذهب البستالوتزي ضعيفًا هنا، فإن الروح العسكرية السائدة في فرنسا وقتئذ حالت في بدء الأمر دون انتشاره، أضف إلى ذلك قلة عناية الفرنسيين بأمور التربية في هاتيك الأيام، ودخول المدارس تحت سيطرة الكنيسة بعد ذلك. وعلى الرغم من كل هذا كانت علائم العناية بالمذهب الجديد تبدو شيئًا فشيئًا، فقد ذهب القائد (جولين) إلى فردون ليدرس طرائق التربية فيها، فأثنى عليها الثناء الجميل حتى استمال ثناؤه ثلاثين تلميذًا من الفرنسيين ذهبوا إلى مدرسة بستالوتزي ليتعلموا العلم هناك، على أنه لم يكن لكل ذلك إلا أثر قليل في إنهاض الحركة البستالوتزية في فرنسا، وبقيت الحال كذلك حتى سنة ١٨٣٠.

بعد ذلك بقليل أخذ الناس يعنون كل العناية بالتربية الحديثة، والفضل في ذلك يرجع إلى الجهاد الذي جاهده (فيكتور كوزن) الذي صار فيما بعد وزيرًا للمعارف في فرنسا، فإنه في سنة ١٨٣٥ نشر مقالًا يصف

فيه أحوال التعليم في بروسيا، وقد بين فيه ما للمذهب البستالوتزي من الأثر الطيب في إنجاح المدارس الابتدائية بتلك البلاد.

(٤) في إنجلترا: كان نفوذ (بستالوتزي) واسعًا هنا، فقد أسس أنصاره المدارس ووضعوا الكتب على مبادئه، وإليك (ميو) فإنه بعد عودته من فردون أنشأ مدرسته، وأخذ يبني تعليمه على الملاحظة واستعمال الحواس، وقد قامت أخته (إليزابث ميو) إلى جانبه تساعده، فألفت كتابًا سمته دروس الأشياء، وقد كان هذا الكتاب إلى غيره من الكتب التي تماثله أكبر مساعد على إدخال تدريس الأشياء في مدارس إنجلترا. وفي سنة ١٨٣٦ تكونت جماعة اشترك فيها ميو وغيره، وبذلوا وسعهم في تأسيس المدارس ونشر التعليم على الطرائق البستالوتزية.

(٢) هربارت(١٥)

هو يوحنا فردريك هربارت الألماني، صاحب المباحث الجديدة في علم النفس والآراء السديدة في فن التربية. ولد في مدينة ألدنبرغ سنة ١٧٧٦، وأصبح بفضل الوراثة والتربية من أصحاب العقول الراجحة والمواهب النادرة. كان جده من رجال العلم والأدب المعروفين، فقد ظل يدير مدرسة الآداب في ألدنبرغ أربعة وثلاثين سنة. وكان والده مستشارًا حكوميًا إلا أنه لم يشتغل بتربية ولده، ولم يكن له من أثر ظاهر في تقويمه وتهذيبه. أما أمه فإليها يرجع الفضل في تثقيفه وتربيته، فقد كانت شديدة الشغف بتأديبه ومراقبة دراسته، حتى لقد بلغ بها الحرص على إفادته أن درست اللغة اليونانية دراسة متقنة، لا لغرض سوى أن تعين ولدها على

(١٥)إن مبادئ بستالوتزي على الرغم مما بها من غموض يسير، وعلى الرغم من تفرقها وتشتتها واستنادها غالبًا إلى الحدس والتخمين، كانت الأساس الذي بنى عليه هربارت وفروبل، فقد أخذا عنه واهتديا بهديه، إلا أنهما سارا على طريقين مختلفين في تأويل آرائه ومبادئه. ذلك أن للمبادئ البستالوتزية وجهتين تظنان لأول وهلة متناقضتين، وليستا بمتناقضتين. فبينا يذهب بستالوتزى إلى أن التربية طريقة طبيعية تعمل على إنماء القوى الكامنة في الإنسان، تراه من جهة أخرى يقول: "إن أعمال التربية تنحصر في توليد الأفكار والمعاني الذهنية من الصور الخارجية التي تصل إلى النفس عن طريق الحواس". فالوجهة الأولى تتضمن أن الطفل يولد مزودًا بجميع القوى والمواهب العقلية على نحو النظام الذي يوجد في الرجال، غير أن هناك اختلافًا في القوة والنماء، والظاهر أن بستالوتزى قد أخذ هذا المذهب عن روسو في تربيته الطبيعية. أما الوجهة الثانية وهي المبنية على أن المشاهدة والمعاينة أساس كل علم بصل إلى الإنسان، فقد يستنبط منها أن عقل الطفل لا يتكون إلا بتجارب واضحة محكمة يسوقها إليه معلمه. هاتان هما وجهتا التربية البستالوتزية. رأى فروبل أولاما فبنى عليها مذهبه وأعرض عن الثانية، ورأى هاربارت ثانيهما فشاد عليها بناء محكمًا ونأى بجانبه عن الأولى. ومن هنا ترى أحد المصلحين يرجع أمر التربية إلى الطفل وطبائعه ويوجب العناية بدرس غرائزه ومواهبه التي خلقت معه، في حين ترى الآخر يهمل طبيعة الطفل إهمالًا ولا يعني إلا بطريق التربية وعمل المربي.

تحصيل هذه اللغة. وهي على ما كانت عليه من لين ولطف وأدب، كانت حازمة قوية الإرادة حسنة التدبير؛ ولذلك تركها زوجها تسوس ولده وحدها واثقًا بكفايتها وغنائها في ذلك.

لم يدخل هربارت مردسة قبل الثانية عشرة من عمره لأمراض وأسقام عرته في صغره، ولذلك أحضرت له أمه مؤدبًا قديرًا يعلمه في المنزل، فأحسن تأديبه وعوده التفكير والتبصر في كل أموره، وأكسبه قوة التأثير في التعبير، وحبب إليه الآداب والفنون الجميلة، حتى لقد كان وهو في الحادية عشرة من عمره يجيد التوقيع على الآلات الموسيقية المختلفة.

لما بلغ هاربارت الثانية عشرة من عمره دخل مدرسة الآداب في (ألدنبرغ)، فمكث فيها ست سنوات أتم فيها دراسة منهاجها المقرر. وفي سنة ١٧٩٤ دخل جامعة (يينا) وكانت من أزهر الجامعات الألمانية، فدرس الفلسفة وأخذ عن الأستاذ (فشت) ومكث في هذه الجامعة ثلاث سنوات كانت عنايته فيها موجهة إلى دراسة موضوعات التربية. على أنه لم يكن قد عقد نيته بعد على أن يتخذ التعليم حرفة له.

اشتغاله بالتعليم:

بعد سنوات ثلاث أقامها هربارت في جامعة يينا وقبل أن ينال درجته العلمية، دعاه حاكم مدينة (إنترلكن) من أعمال سويسرا لتأديب أولاده، فغادر الجامعة وذهب إليه وأقبل على العمل بعناية وإخلاص عظيمين، وكانت هذه هي تجربته الأولى والأخيرة في التعليم. قال أحد أتباعه: "قد

يظن أن تجاريب هربارت في التعليم ضئيلة جدًا لا تستحق الذكر، فما هي إلا ثلاث سنوات قضاها في أسرة خاصة يعلم أطفالًا ثلاثة تتراوح أعمارهم بين الثامنة والرابعة عشرة، ولكنا نقول إن الرجل الذي يرى الشيء العظيم في الشيء الصغير، فيرى النخلة الباسقة في النواة الصغيرة، والنار المتأججة في الشرارة الحقيرة، ويفهم عقول الأطفال جميعًا بدراسة عقلين أو ثلاثة، ليس بغريب عليه أن تغنيه هذه التجربة وتكيفه).

مكث هربارت يعلم هؤلاء الصبية ثلاث سنوات، وكان يكتب لأبيهم مرتين في كل شهر ليوقفه على الطرق التي استخدمها في تعليمهم ويدله على مبلغ نجاحهم وتقدمهم. ولقد تضمنت كتبه هذه أصول طريقته ومذهبه في التربية، ومن تأملها وقرأها بعناية لم يخفَ عليه الجهد العظيم الذي بذله هربارت في مراقبة تلاميذه ودراسة أخلاقهم وطبائعهم دراسة علمية صحيحة تدل على عظيم إخلاصه في عمله. ولقد كانت هذه التجربة هي الأساس الحقيقي لجميع أعماله في التربية والتعليم، وهي التي زودته بالأمثلة العملية التي ضربها لشرح طبائع الأطفال في جميع كتبه ومؤلفاته، وهي التي حملته أن يقول: "لا شيء أجدى في إعداد المعلمين لصناعتهم من أن يدرسوا عقول طائفة قليلة من الأطفال دراسة عملية متقنة".

اتصل هربارت أثناء إقامته في سويسرا بالمربي العظيم بستالوتزي، فذهب إليه في برجدورف سنة ١٧٩٩ وزار معهده هناك، فأعجبته مذاهبه

واستهوته طرائقه، وكان لهذه الزيارة تأثير كبير في عقله، حتى لقد صحت عزيمته في ذلك الوقت على أن يشتغل بالتعليم جميع حياته.

ترك هربارت أعماله في سويسرا، ورجع إلى ألمانيا ليتم دراسته في جامعة (بريمن)، فأكب على دراسة الرياضة واللغة اليونانية سنتين متتاليتين، وقد أخذ في غضون ذلك يرفع من شأن المذهب البستالوتزي، ويعمل على تهذيبه وتنقيحه وإيضاح ما فيه من غموض ولبس، فكتب مقالًا واسعًا في التربية شرح فيه آراء بستالوتزي المودعة في كتابه الموسوم (كيف تربي جرترود أطفالها)، وأتبعه برسائل أخرى كثيرة من نوعه، إلا أنه لم يبقَ طويلًا على حسن ولائه لبستالوتزي ودفاعه عن آرائه ومبادئه، فقد أخذ بعد قليل ينقدها ويشهر غموضها وحاجتها إلى الترتيب والنظام، على أن ذلك لم يمنعه أن يوافقه في كثير مما ذهب إليه، فقد رأى رأيه في جعل المشاهدة والمعاينة أساسًا للتعليم.

اشتغاله بالتأليف والتدريس في الجامعات:

في سنة ١٨٠٩ عين هربارت أستاذًا للفلسفة في جامعة (كونجسبرغ) بعد وفاة الفيلسوف كانت الذي كان يشغل هذا المنصب، والذي كان يعد أكبر الفلاسفة في عصره. ولقد كان فرح هربارت بهذا المركز السامي عظيمًا، وقد أفضى بفرحه هذا إلى تلاميذه. وفي أثناء إقامته في هذه الجامعة أقبل على التأليف ونشر الكتب، فكتب في الفلسفة والتاريخ والتربية، ووضع أصولًا محكمة في علم النفس بنى عليها آراءه وأفكاره في

تربية الأحداث. بعد أن أقام أربعة وعشرين سنة في كونجسبرغ ذهب إلى جوتنج ليعلم الفلسفة في جامعتها، وقد بقي بها حتى مات سنة ١٨٤١. وفي هذه الجامعة أكب على تهذيب مبادئه وآرائه في التربية حتى صير التربية علمًا مستقلًا.

ومن مؤلفاته التي ألفها في آخر حياته كتاب (المختصر في مبادئ التربية). وقد شرح فيه آراءه وأفكاره شرحًا عمليًا، وعرض فيه مذهبه على أحسن حال وصل إليها من الارتقاء والتهذيب.

مدرسته التي أسسها للتمرين على التدريس:

أنشأ هربارت في جامعة كونجسبرغ قسمًا للمعلمين، وألحق به مدرسة صغيرة للتمرين على التدريس، كان يذهب إليها كل يوم ليعلم تلاميذها بنفسه ساعة من النهار في حضرة الطلبة الذين لهم خبرة بآرائه ومبادئه في التربية، حتى إذا ظن أنهم قد فهموا طريقته فهمًا صحيحًا، دعاهم إلى إلقاء دروس على هؤلاء الأطفال تحت إشرافه ومراقبته، وإذا ألقوها نقدها نقدًا صحيحًا، وبين محاسنها ومثالبها، وأرشد بعد ذلك إلى أقوم الطرق في تدريس هذه الدروس. وقد كان القصد من إنشاء هذا القسم على هذا الشكل إعداد طائفة من الطلبة ليكونوا فيما بعد نظارًاللمدارس الابتدائية ومفتشين في التعليم، وبفضل هذه الطائفة انتشرت مبادئ هربارت وتقدمت المدارس، وتقدم في التعليم في بروسيا وكذلك في جميع الأقاليم الألمانية.

آراؤه في العقل الإنساني وطريق تكوينه:

لقد أوضحنا فيما سبق لنا أن بستالوتزي يذهب إلى أن الطفل يولد مزودًا بجميع القوى والمواهب العقلية على نحو النظام الذي يوجد في الرجال، إلا أنها فيه كامنة غير ظاهرة، وأن عمل المربي ينحصر في إيقاظ هذه القوى وإنمائها فحسب. أما هربارت فيخالف بستالوتزي في ذلك، ويقول إن الطفل لا عقل له حين يولد، وينكر الغرائز والميول الطبيعية والاستعداد الفطري، ويذهب إلى أن العقل نتيجة التربية، أو هو مجموع الأفكار التي تصل إلى الإنسان عن طريق الحواس.

يقول هربارت إن الأفكار إذا تولدت في النفس من انعكاس الصور الخارجية فيها، بقيت ولم تخرج أبدًا، وحاولت كل فكرة أن تظهر على أخواتها في الوصول إلى أعلى مرتبة في دائرة الشعور، فإذا تم الفوز لواحدة منها جذبت إليها ما يشاكلها من الأفكار، وطاردت كل فكرة لا تلائمها فدفعتها إلى حاشية الشعور، وربما أخرجتها من دائرته إخراجًا. وإذا دخلت أفكار جديدة بعد ذلك فإما أن تتشاكل هي والأفكار القديمة، وإما لا، فإن كانت الأولى وجدت ما يعاونها في أن تتبوأ مكانًا في بؤرة الشعور، وإن كانت الثانية فما أشقى حظها، تطاردها كل فكرة قديمة وتدفعها قليلًا أو كثيرًا على حسب قوة التنافر وضعفه. وبهذا نرى ما للأفكار القديمة من الأثر في طرق إدراك المعاني الجديدة ودرجات وضوحها في النفس.

نتائج آرائه في تكوين العقل:

بنى هربارت على آرائه المتقدمة في تكوين العقل الإنساني نتائج خمسة لها شأن كبير في التربية والتعليم:

الأولى: أن للمربى أثرًا عظيمًا في صوغ عقول الأطفال وتكوينها.

الثانية: أنه يجب على المربي أن يفطن دائمًا للأفكار القديمة في ذهن التلميذه، وأن يستعين بها على إيصال المعاني الجديدة إليه.

الثالثة: ألا يألو جهدًا في ربط مواد الدراسة بعضها ببعض.

الرابعة: أن يسير في دروسه على خطة ذات مراتب خاصة.

الخامسة: أن يعمل على تجميع مواد الدراسة بقدر ما هو مستطاع.

ولنذكر كلمة عن كل واحدة من هذه النتائج تزيد في إيضاحها وتشرح طرق الأخذ بها:

(١) أثر المربي في تكوين عقول الأطفال: لما كان الطفل يولد على رأى هربارت خلوا من الغرائز وأنواع الاستعداد، كان للمعلم أكبر أثر في تكوينه، فإليه يرجع الفضل في ارتقاء مداركه وكمال أخلاقه، وعليه تقع المؤاخذة إن أصبح سيء الطبع ضعيف العقل.

(٢) الاستعانة بالمعاني القديمة في إدراك المعاني الجديدة: يذهب هربارت إلى أن المعاني الجديدة إذا دخلت النفس أخذت تخطب ود المعاني القديمة فيها، لتستعين بذلك على الإقامة في بيئة لا عهد لها بها، وهناك تجد صواحب يشاكلنها ويرحبن بها ويجذبنها إلى بؤرة الشعور، وتجد أيضًا عدوات لا يلائمنها، يغضبن لقربها ويعملن على مطاردتها، ولذلك وجب على المعلم أن يأخذ بناصر هذه الأفكار الجديدة، فيقرب مسافة الخلف بينها وبين القديمة، ويعقد أواصر المودة بين الطائفتين بإظهار ما بينهما من العلاقات والصلات. ومن هنا أوجب أتباع (هربارت) أن يعمل المربي جهده في ربط المعاني بعضها ببعض، فعليه في فاتحة الدرس مثلًا أن يبحث في معارف التلاميذ القديمة، ويستحضر منها ما يساعد على فهم درسه الجديد، وليس ذلك من السهل على كل معلم، فالمدرس الماهر الذي مارس التلاميذ نحوًا من سنة، يسهل عليه أن يعرف ما عندهم من المعارف القديمة التي يستطيع أن يتخذها أساسًا لدرسه الجديد، أما المعلم الذي يحاول التدريس في فرقة لا عهد له بها، فقد يجد ذلك من الصعوبة بمكان.

(٣) ربط مواد الدراسة بعضها ببعض: إن الأفكار القديمة تساعد على فهم الجديدة وتزيد درجة وضوحها، والأفكار إذا اتصل بعضها ببعض صارت منبع قوة للإنسان وأفادته في الحياة كثيرًا، أما المعارف المتقطعة التي لا صلة ولا تماسك بينها، هي واهية الأساس سريعة الزوال قليلة الجدوى في الحياة؛ ولذلك أوجب أتباع

(هربارت) أن يكون بين مواد الدراسة ارتباط متين في التدريس، فيجب أن يربط دروس الإملاء بدروس الخط والمطالعة مثلًا، وأن تتصل دراسة التاريخ بدراسة تقويم البلدان، وأن تتمشى دروس الرسم إلى جانب دروس الرياضة والعلوم الطبيعية، وأن تقرن دروس الآداب بدروس المحفوظات وهلم جرًّا.

إن هذا الربط يزيد مواد الدراسة جلاء ووضوحًا، ويساعد على بقائها وثباتها في النفس، ويدفع عن الأطفال ما يعتريهم من الملل والسآمة أثناء التدريس.

(٤) مراتب الدرس: لهربارت طريقة في التدريس بناها على مذهبه في تكوين العقل وما رآه من وجوب وصل المعارف بعضها ببعض، وهي طريقة ذات مراتب خاصة يسير المعلم عليها في تدريسه، وقد كانت هذه المراتب أربعة حين وضعها هربارت، ثم هذبها أتباعه من بعده تهذيبًا كثيرًا، وزادوا عليها واحدة، وسموها بأسماء مختلفة؛

(٥) وهي على ما ذكره الأستاذ (رين) أحد أتباعه المشهورين (١) المقدمة. (٢) العرض. (٣) الربط. (٤) التعميم. (٥) التطبيق.[١٦]

---

(١٦)مجمل هذه الطريقة أن يبتدئ المعلم درسه بمقدمة قصيرة تتكون من جملة أسئلة تلقى على التلاميذ؛ ليستحضر بها شيئًا من معارفهم القديمة التي لها صلة بالدرس الجديد، والغاية من ذلك تشويقهم إلى

(٦) تجميع المواد الدراسية حول مركز واحد: إذا اختيرت المواد الدراسية لفرقة من الفرق، وجبت العناية بترتيبها وتنظيمها تنظيمًا يجمعها في الذهن، ويظهر ما بينها من الروابط والصلات. ولهربارت في هذا الترتيب طريقة شائعة معروفة، وهي أن يختار لكل فرقة من الفرق الدراسية موضوع خاص يتخذ محورًا للتعليم، ثم تجمع حوله المواد الدراسية، وتربط به ربطًا يساعد على إدراكها، فتكون كأنها مادة واحدة لا مواد منفصل بعضها عن بعض. وقد شاع في المدارس الألمانية أن يتخذ (روبنصون كروزو) محورًا للتعليم في الفرق التي تبلغ أعمار الأطفال فيها عشر سنوات. وهنا يقرأ التلاميذ قصته المشهورة في كتاب يناسب أسنانهم، ويكتبون موضوعات إنشائية لها صلة بأعماله وحياته، وينشدون الأناشيد والأغاني في مروءته وشجاعته، ويرسمون مختلف الأشياء التي تذكر في سيرته، وتربط دروسهم في تقويم البلدان بجزيرته التي كان يسكنها ويبتدئ منها أسفاره وهلم جرًّا. فتمر بذلك ذكرى (روبنصون كروزو) في كل مادة يدرسها الأطفال، وفى كل درس

موضوع الدرس وتهيئة أذهانهم لفهمه. فإذا تم ذلك وانبعثت في التلاميذ الرغبة إلى سماع الدرس عرض المدرس عليهم مادته الجديدة مرتبة ترتيبًا منطقيًا، واستخدم في عرضها كل ما أفاد من وسائل الإيضاح. بعد ذلك تأتي مرتبة الربط، وفيها يقرن المعلم بين المعارف القديمة والجديدة، ويبين ما بينها من الروابط والصلات ووجوه التشابه والتضاد، والغاية من هذا الربط مساعدة التلاميذ على الفهم والذكر. المرتبة الرابعة مرتبة التعميم، وفيها تستنبط التعاريف والقواعد العامة من الأمثلة والمقدمات التي سيقت للتلاميذ. في نهاية الدرس تأتي مرتبة التطبيق وهنا تستخدم القواعد العلمية في المسائل العملية، ولهذا التطبيق فوائد كثيرة فإنه يقف المعلم على مبلغ فهم التلاميذ درسهم الجديد، ويساعد على ثبات المعارف الجديدة في الذهن، ويظهر للتلميذ ما للعلم من الفائدة العملية في الحياة الخارجية.

يتلقونه، وبذلك تظهر لهم المواد الدراسية وثيقة العرى متينة الارتباط.

رأيه في غرض التربية ومناهجها:

غاية التربية على مذهب هربارت أدبية محضة، فهو يذهب إلى أن الغرض منها هو تهذيب الأخلاق واكتساب الفضائل، وقد قال في ذلك إن أعمال التربية جميعها يمكن تلخيصها في كلمتين هما (تهذيب النفس).

أما المناهج الدراسية فيرى أن تكون مبسوطة واسعة بحيث تربي في التلاميذ ميولًا مختلفة، واهتمامًا عامًا بشئون الحياة على اختلاف مناحيها وتباين مظاهرها. وقد قسم العلوم إلى كونية واجتماعية، وقسم العلوم الكونية إلى حسية وفكرية وجمالية. ذلك أن كل ظاهرة من ظواهر الكون إن نظرنا إليها من جهة إحساسنا بها، وانطباع صورتها في نفوسنا، كانت مندرجة في العلوم الحسية. وإن نظرنا إليها من جهة أن لها أسبابًا ونتائج، كانت مندرجة تحت العلوم الفكرية. وأن بحثنا في جمالها وما تبعثه في النفس من السرور، كانت من العلوم الجمالية.

أما العلوم الاجتماعية فقد قسمها أيضًا ثلاثة أقسام:

١) ما يتعلق بواجب الإنسان لأخيه.

٢) ما يتعلق بواجب الإنسان لوطنه.

٣) ما يتعلق بواجب الإنسان لربه.

وقد أوجب (هربارت) أن تدرس كل هذه العلوم في المدارس على اختلاف أنواعها، لا فرق بين ابتدائية وثانوية وعالية، وخول المربي الحرية المطلقة في بسط موضوعات الدراسة أو إجمالها على حسب قدرة تلاميذه وكفاياتهم، على شريطة ألا يهمل موضوعًا منها إهمالًا.

وعلى المعلم ألا ينسى ربط هذه العلوم بعضها ببعض أثناء التدريس، حتى تظهر للتلاميذ كأنها علم واحد يبحث في موضوع واحد، فإن ذلك يزيد إقبال التلاميذ على الدراسة، ويبعث من شوقهم إليها.

تمحيص مبادئه ونقدها:

وضع (هربارت) مبادئه وأسسها على أصول ثابتة في علم النفس، وهي مبادئ رشيدة لولا ما أخذ عليها من كثرة المغالاة، وتقييد أساليب التربية بقيود أضاعت حرية المربين والمدرسين، وأهملت فيهم قوى الابتكار والافتنان في استنباط طرق جديدة للتعليم، إلا أن الذنب في هذه المغالاة وهذا التقييد يرجع أكثره إلى أتباعه وأنصاره لا إليه، ولو أنصفه الناس

فدرسوا مبادئه دراسة متقنة، وفرقوا بين ما وضعه بنفسه وما زاده أتباعه، لرأوه من أشد الناس اعتدالًا في رأيه وفكره. ولنضرب لك الأمثلة التي تؤيد ذلك:

١) شاع بين الناس أن (هربارت) يرى أن الطفل يولد صفحة بيضاء، خلوًا من الغرائز بعيدًا عن آثار الوراثة العقلية، وأن عقله إنما يتكون من المعاني والصور التي تأتي إليه من الخارج فتنطبع في نفسه. ولقد بنى أتباعه على مذهبه هذا أن الارتقاء العقلي ميسور للأطفال جميعًا على حد سواء؛ لأنهم متساوون في أصل الفطرة، وأن للتربية تأثيرًا في الأطفال غير محدود، فإن شاء المربي سقاهم من معين الحكمة والفلسفة كل قطرة ووصل بهم إلى أرقى درجات النبوغ والارتقاء، إلا أن (هربارت) لم يكن ليغلو كل هذا الغلو، ولم يكن ليذهب إلى أن للمربي كل ذلك التأثير، فقد كان يعترف أن أمهر المربين قد يعجز في كثير من الأحيان عن أن يصل بطفل من الأطفال إلى الغاية التي يريدها له، وإن بذل في ذلك منتهى الجهد وغاية والوسع، ويعلل ذلك بأن في الطفل استعدادًا جسميًا يؤثر في الروح قليلًا أو كثيرًا، وأن هذا الاستعداد إما أن يكون عونًا للمربي على الوصول به إلى ما يرجى له من نبوغ وارتقاء، وإما أن يكون عقبة في سبيله تحول بينه وبين الغاية التي يرمى إليها. فهو وإن أنكر الوراثة العقلية يثبت الوراثة الجسمية، ويقول باختلاف الأطفال في استعدادهم المادي؛ ومن أجل ذلك أوجب على

المربين أن يعنوا بدراسة الطبائع المادية للأطفال، وأن يسيروا في تربيتهم سيرًا يلائم هذه الطبائع.

فأنت ترى أن (هربارت) لم يركب شططًا في عقيدته هذه، ولم يذهب إلى أن مصير الأطفال معقود بأيدي المربين فحسب، وهو وإن كان شديد الإيمان بالتربية موفور الثقة بعظيم تأثيرها، يرى أن للوراثة المادية دخلًا كبيرًا، فقد تنهضها وتيسر أعمالها، وقد تقف في سبيلها وتسد الطريق على القائمين بأمرها.

٢) يذهب (هربارت) إلى أن كل مادة من مواد الدراسة يجب أن تعرض على الأطفال بطريقة مشوقة جذابة سارة للنفس، ولكنه من جهة أخرى لا يسوغ ذلك التشويق المصطنع المتكلف الذي عيبت به طرائقه واتهمت به خطأ. ومما قاله في ذلك: "إن المبالغة في وسائل التشويق والمغالاة في الحرص على تسهيل الدروس بطرق مصطنعة متكلفة، لمن أعظم الأسباب التي تعمل على تضليل التلاميذ واختلاط المعاني في نفوسهم. وإنه لمن الخطأ البين أن تذلل لهم صعوبات الدروس كل التذليل وأن تساق إليهم الأعمال هينة سهلة؛ فإن التلميذ الذي لا يكلف شيئًا من الأعمال الصعبة الشاقة على النفس يبقى جاهلًا بمبلغ قوته، فلا يدري أي الأعمال يستطيع النهوض به وأيها لا يستطيع". وقال أيضًا: "قد يبذل المعلم جهده في تشويق التلاميذ ولا ينجح في أسر انتباه

تلميذ في الفرقة، ولذلك يجب عليه أن يلتجئ في بعض الأحيان إلى الانتباه الاختياريالذي يبذله الطفل بمحض إرادته وعزيمته".

٣) من مبادئ (هربارت) المشهورة وجوب ربط مواد الدراسة بعضها ببعض، وربط أصول المادة الواحدة كذلك، ولكنه مع هذا كان يأبى المغالاة في ذلك الربط، ولا يقبل منه إلا ما كان طبعيًا غير متكلف.

٤) لما رأى (هربارت) أن الطفل في حياته العقلية يشبه الرجل في العصور الأولى عصور الهمجية، ذهب إلى أنه من الواجب أن تسير تربية الطفل في الطريق التي سارت فيه تربية النوع؛ ولذلك حاول وضع منهاج للدراسة يساعد على جعل الارتقاء الفكري في الطفل شبيهًا بالارتقاء الفكري في النوع، إلا أنه لم يتح له أن يفصل هذا المذهب تفصيلًا واسعًا. ولما أتى (زلر) أحد أتباعه المشهورين غالى في هذه الفكرة، ووضع النظرية المشهورة بنظرية العصور التهذيبية على ما سيأتي بيانه.

٥) وضع (هربارت) طريقته في التعليم، وقسمها إلى مراتب عدة مؤسسة على طريقة اشتغال العقل بأعماله، ورأى ألا تدرس مادة بأكملها أو جزء من مادة مستقل بذاته، حتى تستخدم فيه كل هذه المراتب التي ذكرها. وعلى رأيه هذا قد تظهر المراتب جميعها في درس واحد إن كان الدرس موضوعًا من الموضوعات الكاملة

المستقلة، وقد لا تظهر إلا في دروس عدة إن كان كل درس يستوعب جزءًا من المادة غير مستقل بنفسه. فإذا كان هذا هو مذهب (هربارت) فلا وجه إذًا لمن يعيب طريقته بأنها تقضي أن تصاغ الدروس جميعها في قالب واحد، وأن تصقل صقلًا واحدًا، مع أن لكل درس ميزات تستدعي أن يسبك سبكًا خاصًا. نعم قد غالى كثير من أتباعه في استعمال هذه المراتب، وحرصوا على استخدامها في كل درس من الدروس مهما كان نوعه، فإلى هؤلاء يجب أن يتجه اللوم والنقد.

انتشار مبادئه:

١) في ألمانيا: لم يكن لمبادئ (هربارت) شيء من الشهرة في بادئ الأمر، ولم يكن من الناس من يعرفها ويهتم بشأنها إلا نفر قليل من أتباعه وأنصاره، ولكنها لم تلبث طويلًا على هذه الحال، إذ لم يمضِ ربع قرن كامل على وفاة صاحبها حتى قامت مدرستان زاهرتان وسارتا على هذه المبادئ: أولاهما مدرسة (ستوي) والثانية مدرسة (زلر). وقد أخذت كل واحدة من المدرستين المذكورتين تبذل وسعها في تطبيق مبادئ (هربارت)، إلا أنهما اختلفتا في ذلك اختلافًا واسعًا. فبينا ترى المدرسة الأولى قد حافظت جهدها على نصوص المبادئ الأصلية ولم تتعدها قيد شبر، ترى الثانية قد غالت في تطبيقها، وتوسعت في تأويلها توسعًا أبعدها بعض البعد عن الأصل الذي وضعت عليه.

كان (تسكون زلر) (١٨١٧-١٨٨٢) لا يألو جهدًا في بسط طريقة هربارت وتحبيبها إلى الشعب، وقد عمل أعمالًا عظيمة في هذا الشأن أيام كان معلمًا في مدارس الآداب، وحين كان أستاذًا في جامعة (ليبزك)، فمن ذلك أنه كون جماعة لدراسة التربية دراسة علمية عرفت بجماعة هربارت، ولا تزال هذه الجماعة قائمة إلى الآن تنهض بأعمال التربية وتسير بها إلى الأمام. ومن أعماله أيضًا أن هذب نظريتي ربط المواد الدراسية، وتجميعها حول موضوع واحد يكون بمثابة محور تدور حوله، وهو أول من قرر نظرية العصور التهذيبية تقريرًا جليًا لا خفاء معه، وقد وضع فوق ذلك منهاجًا للدراسة ينطبق على هذه المبادئ كل الانطباق.

أما (كارل فولكمارستوي) (١٨١٥-١٨٨٥) مؤسس المدرسة الثانية الآنفة الذكر، فلم يزد شيئًا على مبادئ هربارت سوى أنه جاهد في نشرها، وأكسبها قوة لم تكن لها من قبل. وقد أسس مدرسة للتمرين في (يينا) وسارها على مبادئ هربارت الأصلية.

جاء بعد ذلك جمع عظيم من معلمي المدارس وأساتذة الجامعات في ألمانيا وآزروا جميعًا مذاهب هربارت، واستخدموها في حجرات التدريس. وهم وإن اختلفوا في آرائهم وتباينوا في طرائقهم وابتعدوا عن المعين الذي اغترفوا منه، لا يزالون ينسبون إلى هربارت، ويدعون جميعًا أتباعه وأنصاره.

استمرت الدعوة إلى مذاهب هربارت ومبادئه، وتوسع الناس في تطبيقها واستخدامها، ولم يقفوا بها حيث وقف صاحبها، فبعد أن كان

هربارت يدعو إلى الاهتمام بدراسة التاريخ والآداب واتخاذهما وسيلتين لتهذيب الأخلاق، ويقصر ذلك على المدارس الابتدائية،دعا أتباعه إلى توسيع دراستهما، على أن يسوق المدرس حديثه عنهما مساق القصص والحكايات والتراجم الموجزة. وبذلك نال التاريخ في المدارس الألمانية منزلة عالية بين مواد الدراسة، وأصبح علمًا مستقلًا بذاته لا متممًا لدروس المطالعة وتقويم البلدان كما كان سابقًا.

كان من نتيجة انتشار الدعوة الهرباتية أن شاعت بين المربين الألمانيين فكرة اتخاذ التاريخ وسيلة لغرس الخلال الطيبة في الأحداث، وأن أخذ المعلمون في المدارس الألمانية يعنون بما في تاريخ بلادهم من الموضوعات التهذيبية أكثر من عنايتهم بموضوعاته السياسية، وقد وضعوا لهذا الغرض منهاجًا ثنائيًا ضمنوه تاريخي أمتين شهيرتين، أولهما تاريخ اليهود مسوقًا في أقاصيص مختارة من التوراة، وثانيهما تاريخ الألمان مصوغًا في قوالب حكايات وقصص شائقة، وأوجبوا دراسته في المدارس الابتدائية.

٢) في الولايات المتحدة بأمريكا: كان لهذا المذهب في الولايات المتحدة آثار عظيمة واضحة، تفوق آثاره في أي بلد آخر متى استثنينا الأقاليم الألمانية. والفضل في نشر الدعوة إلى هذا المذهب في تلك الولايات يرجع إلى طائفة من المعلمين الأمريكيين درسوا في جامعة (يينا) بألمانيا في أوائل القرن التاسع عشر، ثم رجعوا إلى بلادهم مملوئين إيمانًا بأن في مذاهب هربارت حلًا لمشكلة التعليم وإصلاحًا لأحوال التربية في

أمريكا، وابتدءوا من فورهم يدعون الناس إلى عقيدتهم، فلاقت الدعوة نجاحًا كبيرًا.

وفي سنة ١٨٩٥ تكونت في هذه البلاد جماعة كانت ترمي إلى دراسة التربية دراسة علمية مستفيضة، وقد أنشأت مجلة سنوية تنشر فيها نتائج أعمالها وبحوثها، فلم يحل عليها الحول حتى كان المنتظمون في سلكها يبلغون سبعمائة. وبفضلها أصبحت المذاهب الهربارتية تدرس في الأندية والمدارس والجامعات، حتى لقد قال الدكتور (هرس) في تقريره العام عن التربية في سنة ١٨٩٤-١٨٩٥: "لقد أصبحت الولايات المتحدة وفيها من أنصار هربارت وأتباعه أكثر ممن يوجد منهم في البلاد الألمانية".

كان من نتائج انتشار هذا المذهب في الولايات المتحدة أن اتجهت العناية إلى التوسع في دراسة التاريخ في مدارسها الابتدائية، وأن أصبح للمربين من دراسته أغراض أوسع وأعم، فبعد أن كان منهاجه لا يشمل سوى التاريخ الأمريكي، أصبح يشمل فوق ذلك تاريخي الإنجليز والألمان، وشذرات ممتعة من تاريخي اليونان والروم. وبعد أن كانت دراسته مقصورة على الفرق الراقية أصبحت تبتدئ من الفرقة الثالثة فصاعدًا. على أن الفرقتين الأوليين قد نالتا بعض الحظ من ذلك، فقد صيغت لهما قصص وحكايات تاريخية وتراجم موجزة تلائم أسنان الأحداث فيهما. وبعد أن كان المدرسون لا يقصدون من دراسته سوى تحبيب الأوطان إلى الأطفال، أصبحوا يرمون فوق ذلك إلى غرس الفضائل في النفوس، ويعملون على ترقية شئون الأفراد والجماعات.

كذلك كان حظ دراسة الآداب عظيمًا في هذه البلاد بفضل انتشار هذه الدعوة أيضًا، فقد أصبحت المؤلفات الأدبية التامة تجد مكانًا فسيحًا في المدارس الابتدائية، بعد أن كان لا يدرس منها إلا مختارات وجيزة.

فروبل

هو فردريك ولهلهم فروبل تلميذ بستالوتزي وباسط مبادئه في التربية، وصاحب الفضل في تأسيس روضات الأطفال، ولد سنة ١٧٨٢ في (أوبرفزباخ) وهي قرية ألمانية في غابة تورنجيا البديعة الجميلة، ولم تعش أمه بعد ولادته إلا قليلًا. أما والده فكان قسيسًا، وكانت أعمال مهنته كثيرة تحول بينه وبين العناية بتربية ولده، فتركه لخادمة في منزله وعهد إليها بتدبير شئونه وسياسة أموره، إلا أنها قصرت في الأمانة التي قبلت حملها وأهملته كل الإهمال.

ولما بلغ الوليد من العمر عشر سنوات ذهب إلى خاله وعاش معه في استاتلم، وهي مدينة لا تبعد كثيرًا عن أوبرفزباخ. ومن فضل خاله عليه أن أدخله المدرسة حيث كثر رفاقه وأصحابه، وحيث مكث أربع سنوات تعلم في أثنائها جملة من العلوم الابتدائية وقليلًا من اللغة اللاتينية. ومما كتبه عن هذه المدرسة بعد ذلك بأربعين سنة قوله: "تأملت المدرسة أول ساعة دخلتها فإذا التلاميذ جميعًا يرتلون آية الإنجيل: "ليكن دين الله أول همك، وأول شيء تسعى إليه". فكان لهذه الآية من الروعة والأثر في قلبي ما لم أشعر بمثله قبل ذلك الوقت أو بعده، نعم كان الأثر في نفسي شديدًا

حتى لقد بلغ من قوته أني أذكر الآية الآن كلمة كلمة، وأحس أصوات الأطفال ونغماتهم واضحة جلية في نفسي، كأن لم يمض عليها أربعون عامًا".

في السنة الرابعة عشرة من عمره عاد إلى مسقط رأسه أوبرفزباخ فرأى أبوه منه ميلًا إلى الأعمال الخلوية؛ فأرسله إلى رجل من عمال الحراج في غابة تورنجيا الشهيرة ليتخرج في أعمال الهندسة وصيانة الأشجار ومسح الأراضي وتقدير قيمها، فمكث هناك ثلاث سنوات وهو في أحضان الطبيعة، يتأمل مشاهدها، ويراقب أعمالها وطرائقها، ويستنبط منها النتائج الثابتة والحقائق العلمية الصحيحة مما كان له أبلغ أثر في جميع أدوار حياته.

في سنة ١٧٩٩ دخل فروبل جامعة (يينا) حيث سمع دروسًا ومحاضرات في الرياضة وعلم النبات والتاريخ الطبيعي والطبيعة والكيمياء، وفي الشئون المالية وأعمال الحراج وهندسة البناء. ومما كتبه عن دراسته علم النبات قوله: "كان أستاذي في هذا العلم عاقلًا حاذقًا ماهرًا، مملوءًا رحمة وحنانًا، كثير الغيرة على علمه، شديد الحرص على نفع تلاميذه. وبفضل إرشاده وعظيم عنايته اتسعت خبرتي بالطبيعة وأسرارها، وازداد ميلي إليها وشغفي بها. وإني لا ذكره الآن وأذكر له أيادٍ وصنائع لن أنساها ما حييت". وبعد ثمانية عشر شهرًا قضاها في الجامعة ضاقت به نفقته وركبه الدين، ولما ظهر عجزه عن إيفاء غرمائه، زج في السجن فلبث فيه تسعة أسابيع، ثم أطلق على أن يقضي دينه من ميراثه المرجو له.

بعد إطلاقه من معتقله ذهب إلى بلده ومسقط رأسه، وأكب فيه على دراسة الآداب الألمانية، ولكنه لم يلبث طويلًا حتى فاجأت المنية أباه، فألجأته الحاجة إلى البحث عن عمل يكسب به قوته، وظل أربع سنوات يحترف حرفًا مختلفة ويشغل مناصب متنوعة لا تبعث في نفسه سرورًا ولا تكسبه مالًا كثيرًا.

اشتغاله بصناعة التعليم:

في سنة ١٨٠٥ ذهب إلى مدينة (فرانكفورت) ليدرس هندسة البناء، ولم يلبث هناك طويلًا حتى عرفه الدكتور (جرونر) رئيس إحدى المدارس في هذه المدينة، ورأى فيه من الهبات الطبيعية والمكتسبة ما يكون له خير معين إن هو احترف صناعة التعليم، فازدلف إليه وقال له: "دع عنك أعمال البناء وهندسته؛ فإنها صناعة لا تصلح لها ولا تصلح لك، وأقبل على التعليم فإنه خير لك منها، وفى مدرستنا منصب خالٍ، أعدك به لو قبلت الدخول في صناعتنا"، فتردد الشاب قليلًا ثم قبل. وفي أول مرة دخل فيها المدرسة وزاول عمله، داخله من الغبطة والانشراح ما أقنعه بأنه اهتدى في آخر أمره إلى العمل الذي أعدته الطبيعة له. ومن رسالة له كتبها إلى أخيه في هذا الشأن قوله: "يخيل إليّ الآن إني خلقت للتعليم وإني لا أصلح لعمل سواه، فإني أشعر حين اشتغالي به أنى طليق في بيئة توافقني وتلائم طبائعي، كما تشعر الأسماك وقت سباحتها في الماء والطيور حين تحليقها في الهواء. وإنك يا أخي لا تستطيع أن تقدر السعادة التي أجدها في نفسي حين

أقضي الأوقات فيه، وأفكر في غاياته وأغراضه السامية، وأرى الأطفال من حولي يعرفون الجميل ويجزونني عليه بالحب الخالص والود الصحيح".

بقي (فروبل) في مدرسة (جرونر) سنتين كاملتين، نجح فيهما نجاحًا باهرًا وحقق ظن رئيسه به، إذ برهن على كفاية نادرة واستعداد غريب لصناعة التعليم، حتى لقد أصبح تلاميذه أحسن تلاميذ المدرسة علمًا وأدبًا وذكاء ونشاطًا، إلا أنه لم يكتفِ بهذا النجاح الذي أحرزه، ولم يرضَ إلا أن يعد نفسه لهذه الصناعة إعدادًا خاصًا، فصحت عزيمته على أن يذهب إلى (بستالوتزي) ليأخذ عنه طرائقه ومذاهبه في التربية، فمضى إليه في (فردون) سنة ١٨٠٨، ومضى معه ثلاثة أطفال عهد إليه بتربيتهم في أية قرية يختار من قرى الريف، فأقام معهم في صحبة هذا البطل العظيم سنتين كاملتين، كان فيهما كما قال عن نفسه معلمًا وتلميذًا معًا. ومما قاله في ذلك:

"كانت تجاربي واسعة في (فردون) فقد درست هناك لعب الأطفال، وخبرت جملة كبيرة من الألاعيب التي يلعبونها في الهواء الطلق، وعرفت ما لها من الأثر الشديد في إيقاظ القوى الفكرية وإنماء الأرواح والأبدان". ولا يسعنا تلقاء اعترافه هذا إلا أن نضم أصواتنا إلى أصوات القائلين بأن روضات الأطفال مدينة بوجودها إلى بستالوتزي. فهو أول من أوصى بها ونبه الأفكار عليها.وإن كان فضل العمل والجهاد في إخراجها وإبرازها على الصورة البديعة الناضجة المعروفة الآن يرجع إلى بطلنا العظيم ولهلم فروبل.

هكذا كانت رحلته إلى (فردون) ذات فوائد جمة؛ فقد أكسبته خبرة واسعة بأعمال التربية، وزادتفي ميله وحبه لصناعة التعليم، ووقفته على مذهب بستالوتزي وطرائقه الحديثة، وقوت إيمانه بهذا المربي قوة دعته إلى اقتفاء أثره وانتهاج طريقته وأخذ اللباب من مذهبه، ولكن بعد أن هذبه وأدخل عليه من وجوه الإصلاح ما جعله مذهبًا جديدًا ينسب إليه.

دراسته في جامعتي جوتنبرج وبرلين:

في سنة ١٨١٠ عاد (فروبل) مع تلاميذه الثلاثة إلى مدينة فرانكفورت، ولما كان قد عاهد أباهم أن يتولى تربيتهم ثلاث سنوات كاملة، لم يرَ بدًا من الوفاء بالعهد الذي قطعه على نفسه والبقاء معهم إلى آخر مدتهم. ولما انقضت هذه المدة في شهر يوليو سنة ١٨١١ أسرع إلى جامعة جوتنبرج وانتظم في سلك طلابها؛ ليزيد في معارفه، وليعد نفسه إعدادًا كاملًا للعمل الذي وهب نفسه له. فأقام بها حينًا يدرس اللغات والعلوم الطبيعية، ثم انتقل إلى جامعة برلين حيث أقبل على التنقيب والبحث في التاريخ الطبيعي وعلمي المعادن وطبقات الأرض، فوصل في هذه العلوم إلى غاية بعيدة.

وفي سنة ١٨١٣ أجاب داعي الوطن، فانخرط في زمرة الجيوش البروسية التي جاهدت في سبيل الحرية وقاتلت الغازي العظيم نابليون بونابرت. وإنا لا نريد أن نتعرض لحياته الجندية في شيء إلا من جهة صلتها بأعماله في التربية، فقد كان لها أثر كبير في إنضاج آرائه وتهذيب مبادئه

وإخراجها إلى دائرة العمل، ذلك أنه عرف هناك شابين مهذبين من الجنود المتطوعة كان لهما اهتمام شديد بأمور التربية وشغف عظيم بسماع آرائه فيها، فكانوا يجلسون جميعًا بالقرب من نار المعسكر ليلًا ويتجاذبون أطراف الأحاديث ويناقشون مسائل التربية والتعليم. ولقد وقعت مبادئه من هذين الشابين أحسن وقع فشجعاه، وكانا له فيما بعد خير معين على نشر مذاهبه وتحقيق أمانيه، ذانكم الشابان هما (ولهلم مدندورف) و(هنريخ لانجثول)، طالبان من الطلاب النابغين في جامعة برلين.

أولى مدارسه :

في سنة ١٨١٦ عاود فروبل صناعة التعليم، فأسس مدرسة في (جريشيم) وسماها المعهد العلمي الألماني العام، ولم يكن بهذه المدرسة عند تأسيسها من المعلمين سواه، كما لم يكن بها من التلاميذ إلا خمسة هم أولاد أخويه، وقد أخذ يعلمهم على طريقته الخاصة ومبادئه التي ارتضاها في التربية. وفي سنة ١٨١٧ حضر إليه صديقه (مدندورف) وأتى معه بتلميذ سادس، ولم تمضِ إلا شهور قليلة بعد ذلك حتى وافاهما صديقهما الحميم (لانجثول) فاشتركوا جميعًا في العمل، وقد زاد عدد التلاميذ في المدرسة فبلغوا اثني عشر تلميذًا.

انتقاله بمدرسته إلى كيلهو:

في سنة ١٨١٧ انتقل فروبل بمعهده إلى (كيلهو) وهي قرية بالقرب من رودلستات في غابة تورنجيا الشهيرة. وقد لاقى هناك في أول الأمر

صعوبات مالية شديدة ألجأته في كثير من الأحيان أن يعيش هو وتلاميذه ومساعده عيشة خشنة. ولكنه على الرغم من ذلك ثابر على العمل، وشد أزره في ذلك صديقاه، وعاوناه بكل ما فيهما من حول وقوة.

وقد كان ذلك –إلى سداد طرائقه وصائب آرائه التي سار عليها في التربية– سببًا في إنجاح المعهد وإنتاجه النتائج الباهرة المدهشة، حتى أقبل عليه التلاميذ من كل حدب، فضاق بهم المكان على سعته، وتوافر لديه المال، وبذلك استطاع هو ومن معه أن يعيشوا عيشة أرغد وأنعم من عيشتهم فيما قبل.

أما نظام المدرسة فقد كان سديدًا ومرعيًا كل الرعاية، وكانت العناية بنظافة التلاميذ وأماكن الدراسة بالغة غايتها، ولم تكن هناك من عقوبة متبعة في الغالب سوى نقص وظائف المذنبين وقت الغداء، وقد كانت هذه العقوبة على سهولة احتمالها كافية لردع التلاميذ الذين يقيمون في المدرسة سنوات عدة من غير أن يذهبوا إلى أوطانهم، إلا أنهم في شهور الصيف كانوا يخرجون إلى الغابات والحقول كثيرًا مع المدرسين؛ ليدرسوا أنواع النبات وصنوف الأزهار ويتأملوا مشاهد الطبيعة.

مكث فروبل رئيسًا لهذا المعهد أربعة عشر عامًا جاهد في أثنائها جهاد الأبطال حتى بلغ المعهد على يديه من النجاح مبلغًا عظيمًا، وكثر تلاميذه حتى نيّف عددهم على الستين. وكانوا جميعًا يعدون في هذا المعهد للدخول في الجامعات، وقد وصلوا من صحة الأبدان وكمال الأخلاق إلى

غاية لم تجدِ معها الأمراض ولا العادات السيئة إليهم سبيلًا. أما هو فقد استطاع في هذه المدة أن يخرج آراءه في التلاميذ، إلا أن ذلك النجاح – وأسفاه– لم يدم طويلًا، فقد نشأت في ألمانيا بعد انتصارها على بونابرت حركة ثورية عنيفة عاج فيها الشعب وثار على حكومته، طالبًا تبديل دستورها وقلب نظامها. فكانت روعة الحكومة من هذه الحركة شديدة وخوفها منها عظيمًا، حتى أخذت تنزعج لكل جديد وتضطرب لكل فكرة حديثة، وحدث من جراء ذلك أن نظرت إلى هذا المعهد بشيء من الريبة، وظنت فيه ظن السوء، فاعتقدته دسيسة من دسائس الثورة وقلب النظام. وهي تهمة فاسدة لا نصيب لها من الحق، فإن فروبل لم يكن مع الثائرين، ولم يرم الخروج على حكومته، ولم يقصد إلى إحداث انقلاب في أي شيء سوى أعمال التربية ومبادئها. على أن الحكومة لما أرادت أن تتثبت من أمر هذه المدرسة أرسلت إليها بعثة لتفتيش أعمالها والبحث عن أغراضها ومقاصدها، فأثبت التقرير براءة المدرسة مما اتهمت به على غير حق. ولكن على الرغم من ذلك لم ترتح إليها الحكومة، ولم تنظر إليها نظرة رضا، فحذرها الأهلون وانبعث الرعب إلى قلوبهم، وأخذوا يخرجون أولادهم منها تباعًا حتى لم يبق فيها من التلاميذ في آخر الأمر إلا خمسة لا غير. لم ير فروبل تلقاء هذه الفادحة العظيمة إلا أن يغادر كيلهو ويترك مدرسته لزملائه يديرونها كما يشاءون، فغادرها سنة ١٨٣١ وذهب إلى حيث يلتمس المساعدة من أخوانه وأصدقائه.

وفي أثناء أقامته في كيلهو أقبل على التأليف رغبة في نشر مبادئه وتنبيه الناس على أعماله في مدرسته؛ فألف كتابه الشهير الذي سماه (تربية

الإنسان)، وهو أعظم كتبه وأنفسها، وكتب رسائل ومقالات أخرى ساعدت على إعلان مذهبه، إلا أنه لم يكن من الكتاب القادرين، فقد كان أسلوبه جافًا معقدًا لا يفصح عما تحته من المعاني، ولذلك لم يقبل على قراءة كتبه إلا الخاصة من الناس وقليل ما هم.

أول روضة للأطفال:

بعد تجارب طويلة رأى فروبل أن التربية في المدارس لم تزل بعد الغاية التي وصلت إليها واهنة الأساس قليلة النفع، وأنه لا سبيل إلى إصلاحها إلا بإصلاح حضانة الأطفال وتربيتهم تربية تلائم طبائعهم وتوافق غرائزهم؛ لذلك أقبل على النظر في التربية الأولية، فدرس ما كتبه كومنيوس عن مدارس الأطفال الصغار وتفهم آراءه وأفكاره فيها، وتأمل أعمال بستالوتزي وما وصل إليه في هذا الشأن، ثم راقب الأطفال عن كثب وتبصر في أحوالهم وطبائعهم جميعًا، فوجد فيهم ميلًا إلى الحركات الجثمانية، وابتهاجًا باللعب، وغرامًا باستخدام حواسهم فيما يحيط بهم من الأشياء، واهتدى إلى ما فيهم من حب الإطلاع والتملك والشغف بحل الأجسام وتركيبها، واستعان بذلك كله على ابتداع نوع من حضانة الأطفال تلعب فيها الميول السابقة دورًا، وتستمال فيها الغرائز إلى إصدار آثارها في جهات نافعة للتعليم ناهضة به. ولما صحت عزيمته على إبراز فكرته وإخراجها مخرجًا عمليًا، عمد إلى مصنع من مصانع البارود المهجورة في (بلاكنبرج)، وهي مدينة قريبة من كيلهو فأسس فيه أول روضة

للأطفال[١٧]، وأسس معها قسمًا صغيرًا لإعداد طائفة من الشواب؛ ليكنّ في المستقبل حاضنات ومعلمات لصغار الأحداث. ثم عمد بعد ذلك لإذاعة أمرها بين الناس؛ علّه يجد فيهم من يعاضده ويناصره على النهوض بها إلى الغاية التي يرجو لها، فأنشأ لذلك الغرض صحيفة أسبوعية يصف فيها أعمال المدرسة ونظام التربية فيها، وأخذ يخطب الناس ويلقي المحاضرات ينشر بها آراءه ومبادئه، وفي مايو سنة ١٨٤٠ حين كانت المدرسة في حاجة شديدة إلى المعونة المالية، نشر على الناس كتابًا يستندي فيه أكف المحسنين، إلا أنه على الرغم من صبره وجهاده لم يجد من المعاضدة المالية ما يسد حاجة المعهد، فاضطر إلى إغلاقه سنة ١٨٤٤. وقبل إغلاقه بسنة نشر كتاب أغانٍ وصور للأمهات والأطفال الصغار، فكان أحب مؤلفاته إلى الناس وأكثرها أثرًا في نشر دعوته بما حواه من الخطط السديدة والآراء الرشيدة.

---

(١٧)لم يهتدِ فروبل إلى تسمية مدرسته بهذا الاسم إلا بعد سنوات عدة من مبدأ تأسيسها، وقد كان اهتداؤه إلى ذلك بطريق الإلهاء بعد حيرة شديدة واجهاد فكري عظيم. ولقد قص صديقه وزميله (باروف) حكاية اهتدائه إلى هذا الاسم فقال: "مضت أزمان طويلة لم يوفق فيها فروبل إلى اسم يرتضيه ويطمئن إليه، حتى كنت أنا وهو وصديقنا مدندورف نتمشى جميعًا بين الحقول والمزارع وكنا في طريقنا إلى بلاكنبرج، ومدندورف يحدثني وأحدثه، وهو لاهٍ عنا لا يصغي إلى شيء من حديثنا، ولقد لحظناه طول الطريق مفكرًا يردد قوله: "آه لو أني أوفق إلى اسم ملائم أدعو به معهدي" ولبثنا كذلك مدة طويلة حتى اقتربنا من المدينة، وبينا نلحظه سابحًا في تصوراته غارقًا في تأملاته، إذا به قد وقف فجأة وبثبت في مكانه كأنما سمر إلى الأرض وقد لمعت عيناه وصار لهما بريق شديد، ثم صاح بين الجبال صيحة شديدة كان لها دوي عظيم، وقال بأعلى صوته: "لقد اهتديت إليه، روضة الأطفال! هذا هو الاسم الذي سأدعو به معهدي".

محاضراته وأثرها في نشر مبادئه:

لما مني فردريك فروبل بالفشل في مدرسته هذه، عمد لنشر دعوته من طريق المحاضرات، فطاف في ألمانيا وحاضر في جهات كثيرة منها ولاقى من الناس إقبالًا عظيمًا. وبعد سنوات خمس قضاها على هذه الحال دعى إلى تأسيس روضة للأطفال في (ليبنزتين)، وهي قرية في غابة تورنجيا، وهنا عرف سيدة من فضليات النساء كانت له أكبر نصير فيما بقي من حياته. تلك هي (برثا بارونة مار نهلتز بلو)، وقد استطاعت هذه السيدة بما لها من النفوذ العظيم والشغف بأمور التعليم أن تشد أزره وتعاونه فيما قصد إليه من الأعمال، فاستأجرت له في سنة ١٨٥٠ قصر مارنثول؛ ليتخذه مدرسة للفرق التي كان يمرنها على أعمال التربية وحضانة الأطفال. ودعت إليه كثيرًا من نبلاء البلاد وأعيانها وذوي النفوذ الواسع فيها؛ ليزوروا معهده ويروا أعماله وطرائقه، ومن أعمالها في هذا السبيل أن نشرت بعد مماته مقالًا مسهبًا وصفت فيه أعماله وجهوده في السنوات الثلاث عشرة الأخيرة من حياته.

لم يكد فروبل ينتعش بهذه المساعدات التي أتته على يد هذه السيدة، حتى روعته الحكومة بقرار قضت به على نظام روضات الأطفال قضاء مبرمًا، وتفصيل ذلك أن ابن أخيه كارل فروبل كان قد نشر مؤلفات له في التربية وضمنها كثيرًا من آرائه الاشتراكية وعقائده الإلحادية، ففزعت لها الحكومة والتبس عليها الرجل بابن أخيه، على الرغم من تباينهما في الرأي والفكر والعقيدة، فأمرت من فورها بإغلاق روضات الأطفال في كل

أنحاء المملكة، فارتاع لهذا القرار (فردريك فروبل) وارتاع معه أصحابه، وهبوا جميعًا يدفعون التهمة عن أنفسهم، ويعملون على إقناع وزير المعارف في ألمانيا بأن هذه المؤلفات التي نشرت لم تكن له، وأن الحكومة قد أخطأت إذ تشابه عليها الاسمان فلم تفرق بين الرجل وابن أخيه، إلا أن ذلك لم يجدِهم نفعًا. كذلك لم يجدِهم أن أرسل فروبل جميع مؤلفاته ورسائله ومقالاته إلى برلين، ليبرهن للحكومة على أن آراءه ومبادئه لم تكن فيها شائبة من شوائب الإلحاد أو الخروج على الحكومة، كذلك لم يغنهم أن رفعت (بارونة مار نهلتز بلو) ظلامته إلى الملك ودافعت عنه بكل ما فيها من حماسة واقتدار، لم ينفعه أيضًا أن اشترك عدد وفير من المعلمين من جهات وأصقاع مختلفة في الاحتجاج على ما نزل بصاحبهم من الظلم والإجحاف. حدث كل ذلك ولكن الحكومة صمت آذانها فلم تسمع للشاكين ظلامة ولا للعاتبين ملامة. ولما ضاع أمله في إنصاف حكومته، وخاب رجاؤه في عدلها وإصاختها لشكواه غالبه الحزن حتى قضي عليه في مرنتول سنة ١٨٥٢.

آراؤه ومبادئه في التربية:

ليس المجال فسيحًا هنا لتفصيل آرائه الدينية والفلسفية، ولذلك نقتصر على تلخيص الآراء والمبادئ التي اتخذها أساسًا للتعليم في روضات الأطفال:

١) العقل وحدة بذاتها وليس مقسمًا إلى قوى مستقلة.[١٨]

٢) أعدت التربية لمعاونة الطبيعة على الوصول بنشأة الطفل إلى الغاية المقدرة لها. ولما كانت الطبيعة تبتدئ عملها في نشأة الطفل عند أول نفس ينشقه، وتستمر إلى آخر نفس يلفظه، وجب أن تسير معها التربية جنبًا إلى جنب، وأن يؤخذ بها الطفل من أول يوم في حياته إلى آخر يوم منها. غير أنه لما كان نجاح النشأة بأكملها موقوفًا على قوة بداءتها، وجب أن تكون العناية بالتربية في أول أدوار الحياة تفوق كل عناية أخرى.

٣) الطفل تتنازعه عوامل ثلاثة فهو ابن الطبيعة وابن الإنسان وابن الله؛ لذلك يجب أن يكون الغرض من تربيته تمكين رابطته بكل واحد من هذه العوامل الثلاثة، ومعاونته على إدراك هذه الرابطة وهو في طفولته حق الإدراك.

٤) يجب أن يكون للمربي خبرة واسعة بطبائع الأطفال.

٥) يجب أن يلجأ في إنماء قوى الأطفال إلى الأعمال الاختيارية الشائقة.[١٩]

---

(١٨)كان الأقدمون من علماء النفس يقولون بتجزئة العقل إلى قوى مستقلة مختلفة، لكل واحدة منها عمل خاص لا يشترك فيه سواها، ولقد كان فروبل من الطائفة التي سخرت من هذه المعتقدات وقررت أن العقل الإنساني وحدة لا تقبل التجزئة، وأن كل عمل من الأعمال النفسية إنما يصدر عن مجموع العقل، لا عن جزء من أجزائه أو قوة خاصة من قواه، فهو أشبه شيء بآلة تشترك جميع أجزائها في كل عمل تقوم به قل أو أكثر.

٦) السرور عامل قوي من عوامل نمو الأبدان والأرواح.[٢٠]

٧) يجب أن يؤسس التعليم على المعاينة والمشاهدة.

٨) يجب أن تكون الدروس قصيرة ومتنوعة.

٩) لن تكون التربية كاملة حتى ينظر فيها إلى حياتي الطفل الفردية والاجتماعية معًا.[٢١]

---

(١٩)الأطفال يميلون بطبائعهم إلى العمل كما قدمنا، واللعب هو أول مظاهر هذا الميل فيهم، ولما كان من الواجب أن يتخذ من أساليب التربية ما يلائم طبائعهم، وجب أن تصاغ أعمال التربية الأولى في صور ألاعيب مرتبة ترتيبًا خاصًا يساعد على إنماء القوى الجسمية والعقلية والخلقية معًا. فترتيب المكعبات، وتكوين الصور، وتشبيك الأعواد، ونظم الخرز، وطي الورق، وعمل السلات والأقفاص وإنشاد الشعر موقعًا على الموسيقى، والحركات النظامية في المشي والجري والوثب، إلى غير ذلك مما هو مألوف معروف في روضات الأطفال، كلها ألاعيب وأعمال معدة لتصريف غرائز الأطفال، وتوجيه نشاطهم إلى جهات نافعة في إنماء قواهم الجسمية والعقلية والخلقية.

(٢٠)فعلينا أن نبذل الوسع في جعل أساليب التعليم جذابة شائقة، وألا نقدم إلى الأطفال من الأعمال إلا ما يبعث فيهم السرور ويملأ قلوبهم غبطة وسعادة. ولما كان اللعب أكبر وسائل السرور عندهم وجب أن ندعوهم إليه في كل وقت وحين، وأن نعول عليه في تأديبهم، ونتخذه وسيله إلى تقويم أبدانهم وأرواحهم.

(٢١)اتفق روسو فروبل على وجوب العناية بحياة الطفل الفردية من حين ولادته، وأوجب كلاهما أخذه بالألعاب والأعمال الحرة التي يميل إليها بفطرته والتي تساعد على نمو جسمه وعقله. أما الحياة الاجتماعية فلم يأبه لها روسو في أدوار الطفولة الأولى، بل ذهب إلى إغفالها وأوجب أن يجنب إميل معاشرة الناس، وأن يرسل بعد ولادته إلى قرى الريف لينشأ بين أحضان الطبيعة بعيدًا عن الرفاق والأصحاب الذين يكسبونه الشر وذميم الأخلاق. أما فروبل فيراعي هذه الحياة الاجتماعية أشد المراعاة، ويذهب إلى أن كمال الأخلاق غير ميسور لمن لا يعاشر الناس ويخالطهم، فإنكار الذات ولطف المعاملة والرحمة والأناة والحلم واحترام الآراء، كلها فضائل لا تغرس في النفس إلا بالمخالطة والمعاشرة؛ ومن أجل ذلك ابتدع في رياض الأطفال أنواعًا من اللعب يشترك فيها التلاميذ ويتعاونون عليها جميعًا.

١٠) يجب أن تعمل التربية على إنماء القوى الجسمية والعقلية والخلقية في آن واحد.

روضات الأطفال

هي مدارس موضوعة لتربية صغار الأحداث بين الثالثة والسابعة من أعمارهم، وهي حسنة من حسنات فروبل وثمرة من ثمار أفكاره، وعمل من أنبل أعماله في التربية، نعم إن لبستالوتزي فضل السبق في إبداع فكرتها ورسم خطتها وتوجيه العقول إليها، إلا أنه تركها ناقصة غير ناضجة ليس لها غايات واضحة ولا أنظمة ثابتة. أما فروبل فهو صاحب الفضل الأكبر في تكوينها وتهذيبها وتنسيق أعمالها وسن نظمها، وإبرازها في تلك الصورة التامة الكاملة التي نعهدها الآن، فلا غرو أن نسبت إليه وعدت من أعماله وثمار أفكاره.

وللتعليم في هذه المدارس أساليب خاصة تخالف أساليبه في المدارس الأخرى، فقد قضى نظامها أن يصاغ التعليم فيها على صور ألعاب يشتاقها الأطفال ويميلون إليها بفطرتهم، بحيث لا يشعرون فيها أنهم يؤخذون بتربية أو تعليم، فهم يقضون جميع أوقاتهم هناك في لهو ولعب، فرحين بما يأتون من الحركات، مغتبطين بما يسدى إليهم من (الهدايا)، مبتهجين بما يشجعون عليه من عمل الغرائز وسد رغبات النفوس.

هذه هي طريقة التعليم في روضات الأطفال، وهي طريقة ظاهرها لهو ولعب وباطنها عمل وجد، فإن الحركات والألاعيب التي يأتيها الأطفال لم

يقصد بها إشباع الرغبات وسد أطماع النفوس فحسب، ولكنها مختارة لغايات تهذيبية ومرتبة ترتيبًا يكفل نمو الأجسام وشحذ الأذهان وتحسين الأخلاق.

أغراض التربية في روضات الأطفال:

ليس أفضل في بيان هذه الأغراض من أن نسوق إلى القارئ عبارة فروبل فإنها صريحة وافية، قال: "إن الغايات التي ترمي إليها روضات الأطفال هي رعاية الأحداث وتدبير شئونهم في السنوات الأولى من أعمارهم، وتأهيلهم للحياة المدرسية التي تأتي بعد، والعمل على إنماء قواهم الجسمية، وتمرين حواسهم، وإيقاظ مداركهم، وإقدارهم على تعرف مظاهر الطبيعة حولهم، ووقفهم على أسرار الاجتماع والتعاون على الأعمال، وتوجيه نفوسهم إلى النافع الصالح في الحياة، وتمكين رابطتهم بالله وغرس محبته في قلوبهم". وبذلك نرى أن هذه المدارس ترمي إلى إنماء الجسوم وإيقاظ العقول وإحياء القلوب بمحبة الله، لا إلى حشو الرءوس وملء الحوافظ بمسائل العلوم وقضايا الفنون.

أعمال التربية ووسائلها في روضات الأطفال:

يرى فروبل أن التربية الصحيحة هي ما كانت مؤسسة على تمرينات عملية متنوعة تنمي في الأطفال جميع القوى الكامنة جسمية وعقلية وخلقية، وقد وضع لهذا الغرض أصولًا عشرة أوجب السير عليها والعمل بها في روضات الأطفال. وها هي ذا:

١) تقوية المشاعر الدينية في الأطفال، وسبيل ذلك تعليمهم بعضًا من الأقوال الدينية الخاصة بالطبيعة والإنسان وصلتهما بالخالق جل شأنه، يحفظونها عن ظهر قلب ويرددونها في صلواتهم.

٢) العناية بالجسم وإنماء قواه، وسبيل ذلك أخذه بمنهج مدرج من تمرينات الرياضة البدنية كالحركات النظامية في المشي والرقص.

٣) التأمل في مشاهد الطبيعة، ويبتدئ هنا الأطفال بأقرب الأشياء اليهم، ثم ينتقلون إلى ما يليه في القرب وهلم جرًّا. ومن الوسائل النافعة في ذلك حديقة المدرسة ومتحفها والرحلات المدرسية.

٤) حفظ ما يليق من الأشعار والأغاني القصيرة التي لها مساس بالطبيعة وأحوال المعيشة.

٥) دراسة اللغة بتمرينات قصيرة في المحادثة يؤخذ بها الأطفال، على شريطة ألا يكون الغرض الأصلي منها تزويدهم بالمعارف، وإن حصل ذلك فعلًا.

٦) تدريب الأطفال على تمثيل الأشكال الطبيعية والصناعية بعمل ما يماثلها من الورق المقوى والخشب والطين، واتخاذ ذلك وسيلة لتمرين اليد والعين والخيال.

٧) تدريبهم على تمثيل الأشكال الطبيعية والصناعية بخطوط يرسمونها على الورق المقسم إلى مربعات.

٨) دراسة الألوان، وسبيل ذلك أن يدربوا أولًا على التمييز بين الألوان المختلفة، ثم على التمييز بين الألوان المتشابهة، وذلك كأن تعرض عليهم جملة خيوط مختلفة الألوان، ثم يؤمروا أن يستخرجوا من بينها الخيوط التي لهل لون خاص يسمى لهم، أو أن يميزوا الخيوط التي تتشابه ألوانها، إلى غير ذلك من التمرينات المختلفة في دراسة الألوان.

٩) اللعب والغناء، وهما إما أن يكونامصحوبين بالنغمات الموسيقية أو غير مصحوبين.

١٠) دروس الأقاصيص والنوادر الخرافية والحكايات التي ترد على ألسنة الحيوان، ومن شروطها أن يشار فيها إلى أحوال المعيشة الحاضرة، ومشاهد الطبيعة التي يراها الأطفال كل يوم، وأن تكون مناسبة لفصول السنة وحوادث اليوم.

هدايا فروبل

لتسهيلالعمل بالأصول السابقة ولتربية الأطفال تربية تساير غرائزهم وتوافق طبائهم، ابتدع فروبل جملة من اللعب سماها الهدايا، ونصح باستخدامها في روضات الأطفال. وهي إن أحسن المربون استعمالها واستخدموها للغايات التي قصدها واضعها أتت بنفع عظيم وخير جزيل، فإنها إذ ذاك تساعد على إنماء قوى الانتباه والملاحظة والخيال في الأطفال، وتقرهم على استعمال أيديهم وحواسهم استعمالًا صحيحًادقيقًا، وتعينهم

على إدراك الأشكال والألوان والجهات والأبعاد والمسافات، وغيرها من صفات الأجسام وخواصها. وعدد هذه اللعب أو الهدايا عشرون، وهي مرتبة ترتيبًا يقضي بالانتقال من البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الكل إلى الأجزاء، ومن تمثيل الأشياء تمثيلًا مجسمًا إلى تمثيلها تمثيلًا تخطيطيًا. وإليك هذه الهدايا على ترتيبها:

(١) الهدية الأولى: وهي مكونة من ست كرات من أصواف مختلفة الألوان، ثلاثةمنها ملونة بالألوان الأصلية، وهي الأحمر والأصفر والأزرق، وثلاثة بالألوان الفرعية وهي البرتقالي والأخضر والبنفسجي. وإنما اختيرت الكرة لتكون أولى اللعب أو الهدايا لأنهاأقل الأجسامتعقيدًاوتركيبًا، إذ ليس لها زوايا ولا سطوح مختلفة، ولأن منظرها لا يختلف من أي جهة نظرت إليها. والغرض الأصلي من هذه اللعبة تعليم الأطفال الألوان والجهات وكثيرًامن خواص الأجسام ككون الشيء ثقيلًا أو خفيفًا ناعمًا أو خشنًا يابسًا أو رخوًا،ثم تمرين أطرافهمعلى الحركة في الجهات المختلفة، وأخذهم بكثير من العادات الطيبة والأخلاق الحميدة، كحب التآلف والرغبة في التعاون على الأعمال، وكبعض العزلة والانفراد.

(٢) الهدية الثانية: وهي مكونة من كرة وأسطوانة ومكعب وكلها مصنوعة من الخشب. والغرض منها أن يتعلم الأطفال ما للأجسام

من الأشكال المختلفة، وأن يدربوا على الملاحظة الصادقة والتأمل فيها حولهم من الأشياء، وأن يؤهلوا لدراسة الهندسة والرسم.

(٣) الهدية الثالثة: وهي مكونة من مكعب كبير مقسم إلى ثمانية مكعبات صغيرة متساوية يعدها الأطفال ويرتبونها على أشكال متنوعة، ويبنون منها أمثال الأبواب والشبابيك والقلاع، ومن هنا كان الصندوق الذي تحفظ فيه هذه اللعبة يسمى صندوق البناء الأول. والغرض من هذه الهدية تعليم الأطفال العد والجمع والطرح والضرب والقسمة ومبادئ الكسور، وتربية الأذواق السليمة فيهم بما يأتونه من ترتيب هذه المكعبات وتنسيقها على أشكال متنوعة، وتقوية روح الاختراع بما يبتدعونه من الأعمال التي يدفعهم إليها الخيال، وغرس كثير من الأخلاق الفاضلة في النفوس كحب العمل والاعتماد على النفس.

(٤) الهدية الرابعة: وهي مكعب كبير مقسم إلى ثمانية مستطيلات، كل مستطيل منها طوله ضعفا عرضه، وعرضه ضعفا سمكه، ويسمى صندوق هذه الهدية صندوق البناء الثاني،وأغراض اللعبة الثالثة تأتي جميعها هنا، ويزاد عليها تأهيل الطفل لتلقي دروس راقية في الرسم والهندسة، وتعويده التدقيق في العمل والتحرز من الخطأ، فإن بعض الأعمال التي يكلفها الطفل هنا تستدعي وضع المستطيلات بترتيب خاص، بحيث إذا وضع مستطيل مكان آخر فسد العمل جميعه.

(٥) الهدية الخامسة: وهي مكعب كبير مقسم إلى سبعة وعشرين مكعبًا صغيرًا ثلاثة منها مقسمة إلى أنصاف، وثلاثة أخرى إلى اربا ع، فتكون القطع جميعها **٣٩** قطعة. والغرض من هذه اللعبة أن يتوسع المعلم مع التلاميذ في دراسة الأعداد والأشكال، وأن يقدم إليهم سلسلة مطولة من التمرينات البنائية. وتحفظ هذه اللعبة أيضًا في صندوق يسمى صندوق البناء الثالث.

(٦) الهدية السادسة: وهي مكعب مقسم إلى سبعة وعشرين مستطيلًا، ستة منها مقسمة أنصافًا بحيث يتكون منها اثنا عشر مكعبًا، وثلاثة مقسمة طولًا بحيث يتكون منها ستة أعمدة، فتكون القطع جميعها **٣٦** قطعة. والغرض من هذه اللعبة التوسع في تمرينات العد والهندسة وأعمال البناء، ويدعى صندوقها البناء الرابع.

(٧) الهدية السابعة: وهي مكونة من خمسة صناديق مملوءة قطعًا خشبية رقيقة تمثل أشكالًا هندسية مختلفة وألوانها متباينة، فالصندوق الأول مملوء مربعات، والأربعة مملوءة مثلثات مختلفة الأشكال. والغرض منها تزويد الطفل بكثير من المعارف الهندسية، وتوسيع دائرة علمه بالأشكال والألوان، وأخذه بأعمال الزخرفة التي تساعد على تربية ذوقه وتهذيب خياله.

(٨) أعواد يرتبها الأطفال ترتيبًا خاصًا ليمثلوا بها الرسوم المكونة من خطوط مستقيمة، ولا بد من التدريج في هذه التمرينات من السهل إلى الصعب.

(٩) حلقات كاملة وإنصاف حلقات، وقد جرت العادة أن يوجد من النوع الأول ٢٤ حلقة، ومن النوع الثاني ضعف هذا العدد، وهنا يبتدئ الطفل العملبحلقة ونصف حلقة لا غير، ويتدرج في العمل مستخدمًا عددًا أكثر حتى ينتهي باستخدام جميع ما عنده في تكوينشكل واحد. وبهذه الهدية يعرف الطفل الخطوط المنحنية والدوائر وأنصاف الدوائر، ويتسع أمامه المجال للتنويع والافتنان في تكوين الأشكال.

(١٠) أدوات للرسم.

(١١) أدوات لتثقيب الورق.

(١٢) أدوات للتطريز والزركشة.

(١٣) أدوات لتقطيع الورق إلى قطع صغيرة تكون منها أشكال مختلفة.

(١٤) أدوات للنساجة والضفر.

(١٥) الهدايا الخامسة عشرة والسادسة عشرة والسابعة عشرة: وهي مكونة من مواد للضفر والجدل والتشبيك، وهي إما شرائح

خشبية رقيقة مارنة تشبهخوص النخل،وإما شقق من الورق مستطيلة تشبه الشرائح السابقة،يأخذها الطفل ويجدلها جدلًا خاصًا ويكون منها أشكالًا مختلفة مدرجة مستعينًا بإرشاد المعلم ونماذجه.

(١٦) أدوات لطي الورق.

(١٧) أسلاك رفيعة وحمص منقوع، لتكوين أشكال متنوعة بإدخال الأسلاك في الحب على نظام خاص.

(١٨) طين رخو سهل التشكيل لعمل صور ومثل متنوعة.

هذا ولا متسع هنا للكلام على هذه الهدايا وإيفائها ما تستحق من الشرح والبيان، وقد وضع كثير من المربين والمربيات في أوروبا وغيرها كتبًا واسعة في أغراض هذه اللعب وطرق استعمالها، واستعانوا على إيضاحها بالرسم والتصوير.

وجوب إسناد التربية في روضات الأطفال إلى النساء

رأى كثير من المربين أن تسند تربية الأحداث الصغار إلى النساء، وكان فروبل من أسبقهم إلى ذلك الرأي وأشدهم إيمانًا به، لأن في النساء ما ليس في الرجال من الخلائق والطباع التي تساعد على حضانة الأطفال وتدبير شئونهم، فهن أصبر على تعليمهم وأملك لقوبهم من الرجال، وهن أرق جانبًا وأعطف قلبًا وأرحب صدرًا، وما أقرب طباعهن من طباع

الطفولة وأسهل امتزاج أرواحهن بأرواح الأحداث الصغار! قال فروبل: "إن أزمة الممالك معقودة بنواصي الأمهات، ومستقبل الشعوب رهن بأيدي النساء، فهن أبلغ تأثيرًا في إنهاض الأمم من الغزاة الفاتحين، ولذا كان واجبًا علينا أن نعطي المرأة حظها وافرًا من التهذيب والتعليم، لتستطيع بذلك أن تخرجلأمتها رجالًا مهذبين يقومون بواجبهم في نصرة الوطن وإعزازه". وقد رأى فروبل أن النساء خير من يعنيه على الإصلاح الذي أراده، فدعاهن إلى معاونته ومناصرته، فأجبنه وحققن أمله وكن له عونًا على ما أراد واليه، يرجع الفضل في نشر دعوته وإذاعة مبادئه الإصلاحية في القارتين الأوربية والأمريكية.

التربية المنزلية لا تغني عن روضات الاطفال:

اتفق كثير من المربين على أن تسند تربية صغار الأحداث إلى النساء كما بينا فيما مضى من القول، إلا أنهم اختلفوا فيمن يتولى من النساء هذه التربية، أتتولاها الأمهات في المنزل أم غيرهن من النساء في المدارس ودور التعليم؟ فمن ذهب إلى أن الحدث تابع لأسرته ولا علاقة له بالحكومة، يرى أن تتولى الأم تربيته في المنزل، وزعيم هذا المذهب بستالوتزي. ومن ذهب إلى أن الولد تابع للحكومة لا للأسرة أوجب على الحكومة أن تتولى أمر تربيه في المدرسة، وزعيم هذا المذهب فشت أحد فلاسفة الألمان المشهورين. أما فروبل فقد رأى أن يسير بين الفريقين ويجري في قصد السبيلين، فقرر أن الولد تابع للأسرة والحكومة معًا، وأوجب أن يشترك المنزل والمدرسة في تربيته إذا بلغ الثالثة من عمره. على أنه رأى أن

لتربية الطفل في المدرسة إذا بلغ هذه السن فوائد لا يستطاع الحصول عليهافى المنزل، مهما بلغت الأم من العلم والذكاء والقدرة على أعمال التربية والتهذيب، وذلك لأن الطفل لايجد في المنزل من الخلطاء والعشراء ممن يماثلونه في سنه وتفكيره، فإنه إن نظر إلى أبويه وجدهما في مستوى أرقى وأعلى من مستواه، وإن نظر إلى إخوته وجدهم أصغر منه أو أكبر سنًا. أما في المدرسة فإنه يجد كثيرًا من لداته وأقرانه الذين ينخرط في زمرتهم ويشاركهم في أعمالهم وألعابهم، فيكسب من وراء هذه الحياة فوائد عظيمة، إذ تتربى فيه العواطف الاجتماعية، ويتعود ضبط النفس وإنكار الذات، وينشأ على احترام ما لغيره من الحقوق. ومن هنا كان فروبل يرى أن المنزل لا يغني في التربية عن روضات الأطفال.

انتشار رياض الأطفال:

(١) *فى ألمانيا:* قبل وفاة فروبل قامت في ألمانيا مدارس قليلة على مثال روضة الأطفال المعروفة في كيلهو، ولكنها لم تلبث أن فوجئت بقرار من الحكومة البروسية قضى بإغلاقها جميعها، بتهمة أنها ذات نزعة اشتراكية تخشى عواقبها، وقد بقي هذا القرار مرعيًا عشر سنوات كاملة، رخص للناس بعد ذلك في إنشائها، ولكنها على الرغم من ذلكلم تنلمن التقدم ما كانمرجوًا لها. وهكذا قدر لروضات الأطفال أن تكسد سوقها وتذهب ريحها في موطنها الذي ولدت فيه.

(٢) *فى فرنسا*: تعد فرنسا أول مملكة اتسع فيها نطاق مدارس الأحداث الصغار، إلا أن مدارسها هذه لا تشبه روضات الأطفال من كل الوجوه، فإن نظامها وطرائقها ومواد التدريس فيهالا تتفق هي والمبادئالفروبلية إلا إلى درجة محدودة. وكدارس الأحداث الفرنسية على حداثة تكوينها لها حظ كبير من النجاح، إذ يتعلم فيها الآن أكثر من ٥٠٠.٠٠٠ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثانية والسادسة .

(٣) *فى إنجلترا:* دخلت هذه المدارس في إنجلترا سنة ١٨٥٤، وعاضدها كثير من الكتاب ورجال العلم، ومنهم (دكنز) الروائي الشهير، وقد كانت في أول أمرها قليلة خاصة بأولاد الأغنياء والمترفين، ثم أخذت تنمو وتنفق سوقها، غير أنها لم تدخل ضمن النظام المدرسي في هذه البلاد إلا منذ سنة ١٨٧٤.

(٤) *فى الممالك المتحدة*: لم تكن روضات الأطفال في مملكة ما أرفع شأنًا ولا أعظم خطرًا ولا أكثر شيوعًا منها في الولايات المتحدة. وأول من دعا إليها في هذه البلاد طائفة من فضلاء الألمان الذين هاجروا إليها لاضطراب الأحوال وانتقاض الأمور في بلادهم، وكان ذلك في منتصف القرن التاسع عشر أو بعده بقليل. ثم نهضت على إثر ذلك المربية الشهيرة (إليزابث يبدي) فأسست أول روضة للأطفال في مدينة (بوستن) سنة ١٨٦٠، ولم تمضِ على ذلك عشر سنوات كاملة حتى أنشئمن هذه المدارس عدد

غير قليل على نفقة الأهلين. وفي سنة ١٨٧٣ جعلت روضات الأطفال جزءًا من النظام المدرسي في هذه البلاد، وكان ذلك بفضل قوم من أنصار فروبل في أمريكا يقودهم الدكتور (هرس) والسيدة (سوزان بلو). ومن ذلك العهد درجت هذه المدارس في سبيل الرقي والانتشار في هذه البلاد، حتى أصبحت الولايات المتحدة لا توجد فيها مدينة صغيرة أو كبيرة إلا وروضات الأطفال تعد ضمن مدارسها العامة التي ينفق عليها من مال الحكومة.

الباب الحادي عشر

الحركة العلمية الحديثة في التربية

قدمنا أن الحركة المادية الحسية التي قامت في القرن السابع عشر لم تكن إلا مقدمة لهذه الحركة العلمية الحديثة، فهما في الحقيقة حركة واحدة مستمرة، ولكن هناك أمورًا عرضت فأكسبت هذه الحركة المستمرة أهمية عظيمة منذ بداية القرن التاسع عشر. من هذه الأمور ما يأتي:

(١) ارتقاء علوم الحياة ونموها، إلى درجة لم تكن في حسبان الناس في العهد القديم.

(٢) ما كان للحركة الطبيعية في التربية من الفضل في تمكين صلة النشء بالطبيعة واستمالتهم إلى العيش في أحضانها.

(٣) انتشار الحركة النفسية في التربية وما تضمنته من العناية بدروس الأشياء وتمرين الحواس على نحو ما ذهب اليه بستالوتزي.

خواص هذه الحركة:

إن الخواص الرئيسة لهذه الحركة الحديثة، هي بعينها خواص الحركة المادية الحسية التي أسلفنا الكلام فيها. وأهم هذه الخواص ما يأتي:

(١) شدة الاهتمام بالمادة العلمية وتحصيلها، على خلاف ما ذهب إليه أهل الحركة التهذيبية، فإنهم كانوا يرون أن تحصيل مواد العلوم لا قيمة له إذا قيس بما تأتي به الدراسة من تمرين القوى العقلية على اختلاف أنواعها.

(٢) العناية بمعرفة ظواهر الطبيعة وآثارها، واعتبار المعارف المأخوذة عن الطبيعة أصلًا لكل ما يصل إليه الإنسان من رفعة وارتقاء.

(٣) عرفان ما للطريقة الاستقرائية من عظيم النفع في دراسة كل علم. هذا وقد ارتفعت في الأيام الحديثة مكانة الحركة العلمية في التربية، وانتشرت آثارها في المدارس انتشارًاعظيمًا، والسر في ذلك يرجع إلى ما وصلت إليه علوم الطبيعة وعلوم الحياة من النمو العظيم وحسن الترتيب والتنسيق.

نمو العلوم الطبيعية في الأزمان الحديثة:

كان نمو العلوم في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر عظيمًا وسريعًا، فقد أقبل الناس فيهما على البحوث العلمية إقبالًا ظهرت نتائجه الباهرة في كل نوع من أنواع العلوم. ومما لا شك فيه أن إلمام القارئ بتاريخ ارتقاء العلوم وتدرجها في النمو من القرن السادس عشر إلى الوقت الحاضر، يساعده جد المساعدة على تفهم الحركة العلمية الحديثة في التربية، ويوقفه على أسرارها وأسباب نشأتها، إلا أنه لا سبيل هنا إلى ذكر شيء من ذلك، فإن هذا الكتاب ليضيق عن إجمال هذا التقدم في قرن واحد، ولكن

القارئ يحسن كل الإحسان لو رجع إلى ما كتب من التواريخ المفصلة والمجملة في نشأة العلوم والفنون.

نمو المخترعات والمكشوفات في القرن التاسع عشر:

سار العلماء سيرًا حثيثًا في أعمال البحث والكشف العلميين منذ القرن السادس عشر، واتسعت دائرة العمل اتساعًا عجيبًا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ووصل الباحثون والكاشفون إلى نتائج باهرة مدهشة، ولكنهم ظلوا أزمانًا طويلة ونتائج بحوثهم سجينة في صدورهم أو بين دفات الكتب، لا ينتفعون بها في وجه من وجوه الحياة العملية، ولا يستخدمونها في إعلاء شأن الإنسانية. قال (توماس هكسلي)، أحد الزعماء الذين قادوا الحركة العلمية الحديثة في التربية: "إن أعمال الغزل والنساجة في القرن الثامن عشر كانت تسير على الطرق المطولة القديمة، وإنه لم يتيسر لأحد في ذلك القرن أن يسافر في البر أو البحر بأسرع مما كان ميسورًا لأسلافه في أي زمن من أزمنة التاريخ الماضية، وإن رسائل الملك جورج بين لندن ويورك لم تكن بأسرع من رسائل الملك جون". ولكن ما كاد القرن التاسع عشر تبدو أوائله حتى هب العلماء إلى استخدام نظريات العلم في تذليل مصاعب الحياة. ومن أجل ذلك أصبح القرن المنصرم معروفًا بين الناس بأنه عصر النور والعرفان وعصر الصناعة والاختراع، ولا غرو فقد تقدمت فيه العلوم وارتقت في غضونه الصناعة ارتقاء لم يسبق له مثيل في تاريخ البشر، وليس في الناس الآن من لا يرى آثار العلم واضحة جلية في تسهيل الأعمال وتحسين الإنتاج وتيسير النقل

وحفظ الأبدان وفي كل وجه من وجوه المعيشة. وإليك آلات الحصد والخياطة والطباعة والكتابة، فقد ساعدت على تخفيض نفقات الأعمال. وهذه سفن البخار والقطر البخارية والكهربائية والبرق والمسرة قد وصلت أرجاء المعمورة بعضها ببعض. وتلك أعواد الثقاب وزيت البترول والكهرباء المستخدمة في الإنارة والتدفئة، قد رفهت على الناس عيشهم وهيأت لهم أسباب النعيم. وهذه مسامع الحركات الصدرية ومواد التخدير والتطهير وأنواع الترياق، قد حفظت على الإنسان صحته وأطالت في مدته.

العلوم الطبيعية وإعظام الناس قدرها :

إن هذه فأصبحوا يرون أن العلم بآثار الطبيعة والقوى المودعة فيها ضروري لارتقاء الإنسان وتقدم العمران، وصار من الواضح النتائج العملية التي وصل اليها العلماء قد بهرت الناس وأثرت في عقولهم تأثيرًا عظيمًا، انجلى لهم أن الحياة الحديثة لا تستقيم بغير العلوم الطبيعية، وأن التربية لا تكون كاملة نافعة إلا إذا كان تعليم العلوم أهم أعمالها. وقد ذهب جماعة من كتاب الإنجليز والأمريكيين إلى أن دراسة الآداب وحدها لا تفي بمطالب الحياة الحديثة، ولا تكفي في إعداد النشء لحياتة العملية، وأنه لامناص من إدخال علوم الطبيعة في مناهج الدراسة إن أريد أن تكون التربية عونًا للإنسان على النجاح في شئون هذه الرأي، وشد أزرها في ذلك طائفة من المربين الذين يمجدون كل قديم، فاشتد بذلك الجدال بين أنصار التربية الأدبية أشياع الحركة العلمية الحديثة، ودامت المناظرات بين الفريقين معظم القرن التاسع عشر، وكل فريق يؤيد رأيه وينصر مذهبه بالحجج

والبراهين. وأكبر أشياع هذا المذهب الجديد (إدوارد يومانس) و(تشارلس إليوت) وغيرهم.

هربارت سبنسر

هو أعظم فلاسفة الإنجليز في القرن التاسع عشر، ولد في دربي سنة ١٨٢٠ وتوفي في بريطن سنة ١٩٠٣. وقد نشأ كوالده قوي الملاحظة محبًا للعلوم الطبيعية مغرمًا بالبحث في طبائع الحشرات، حتى لقد كان وهو حديث السن ينفق أوقاته في جمع الحشرات وتربية الفراش والديدان، ويجهد نفسه في وصفها وتصويرها والتأمل في أعمالها وطباعها. وقد كانت لهذه الميول والهبات العقلية آثار واضحة جلية في أعماله ومؤلفاته. وكان أيام دراسته شديد البغض لدروس الآداب واللغات ينفر منها ولا يطيق الصبر عليها، وكلما حفظ شيئًا منها في يومه نسيه في غده. أما العلوم التي تقتضي قوة في الإدراك كالرياضة وعلم الآلات فقد نبغ فيها وبز أقرانه، ولما بلغ السابعة عشرة من عمره عرض عليه أن يكون مهندسًا في فرع من فروع الطرق الحديدية الممتدة بين لندن وبرمنجهام، فقبل العمل ولبث فيه ثماني سنوات كاملة ثم تركه؛ لأنه لم يجد في نفسه ميلًا إليه، وأقبل على الكتابة والتحرير فأمد الصحف والمجلات بآرائه في السياسة. وفي سنة ١٨٤٨ دعي أن يكون محررًا مساعدًا في جريدة (المقتصد) فلبى الدعوة، وبقي في عمله إلى سنة ١٨٥٣. وفى هذه المدة نضجت آراؤه في السياسة، وغزرت مادته واتسعت دائرة معارفه وتوقد فكره وذكاؤه، واتجه إلى الكتابة والتأليف في الموضوعات الخلقية والاجتماعية والفلسفية. ولم

يلبث أن تفرغ لمباحث الفلسفة فعمر أوقاته بها، وحاول أن يضع لها نظامًا جديدًا كاملًا يلائم قوانين النشوء والارتقاء، ويتمشى مع نهضة العلوم الطبيعية الحديثة. وقد تناولت بحوثه فن التربية فوضع رسالة نقد فيها مناهجها وأساليبها المألوفة في عصره، فعاب على المربين عظيم عنايتهم بالآداب واللغات القديمة والحديثة وإهمالهم علوم الطبيعة ذات الأثر الجليل في إسعاد الإنسان ورفع شئون الحياة، ثم فصل وجوه الإصلاح التي رآها كفيلة بتقويم العوج وإصلاح الأود. وسنستخلص لك فيما يأتي جملة من آرائه في التربية نعرضها عليك، وإن عابها كثير من المربين.

رأيه في مناهج الدراسة:

يقسم بعض المربين موضوعات الدراسة إلى قسمين، أولهما الموضوعات التي يقصد من دراستها تمرين القوى العقلية، وثانيهما الموضوعات التي ترمي دراستها إلى تحصيل المعارف النافعة في الحياة. ويرى هؤلاء أن يأخذ الطفل بنصيب من القسمين حتى لا يحرم إحدى الفائدتين. أما (سبنسر) فقد عاب عليهم رأيهم وذهب إلى غير مذهبهم، فقرر أن قوانين الطبيعة تدعو إلى القصد في كل شيء، وأن الوقت أنفس من يوزع بين مواد الدراسة وهذا التوزيع، ورأى أن تختار الموضوعات التي تتوافر فيها الفائدتان معًا كالعلوم الطبيعية وعلم تقويم البلدان والتاريخ وغيرها. أما دراسة طائفة من العلوم لفائدتها التهذيبية، ودراسة طائفة أخرى لفائدتها العملية، فإسراف في الوقت، والوقت من ذهب. وقد عاب في رسالته التي كتبها في التربية اهتمام معاهد التعليم بدراسة الآداب القديمة والحديثة،

وإهمالهم العلوم النافعة في الحياة ولا سيما علوم الطبيعة، وعزا انحطاط التعليم في زمنه إلى قلة البحث في المفاضلة والموازنة بين قيم العلوم والمعارف المختلفة، فالناس إذا مالوا عن علم إلى آخر لم يكن ميلهم نتيجة بحث وصل بهم إلى اختيار ما هو أنفع وأنفس، وإنما يفعلون ذلك مجاراة للعادات وميلًا مع الأهواء، وهذا عمل لا يليق بالعقلاء. فالواجب ألا ننفق شيئًا من أوقاتنا في تحصيل علم ما حتى نتدبر فائدته، ونوازن بينه وبين غيره من العلوم التي يمكننا تحصيلها في الوقت عينه، فأيها رجح عكفنا على تحصيله.

رأيه في الموازنة بين قيم العلوم:

يرى العلامة سبنسر أن أفضل الطرق في الموازنة بين أقدار العلوم أن تتخذ غاية التربية أساسًا للموازنة، وفى ذلك يقول: "غاية التربية إعداد الإنسان ليعيش عيشة كاملة، والطريقة الجادة للحكم على أقدار العلوم أن ننظر إلى مبلغ تأثيرها في الحصول على هذه الغاية، فما كان منها أبلغ تأثيرًا فهو أنفع وأحق بالتقديم على سواه في مناهج الدراسة". ويرى أننا إذا اتخذنا هذه الغاية مقياسًا للمفاضلة والموازنة، كانت العلوم خمسة أنواع، مرتبة على حسب أقدارها الترتيب الآتى:

(١) النوع الأول، وهو أعظمها قدرًا: العلوم التي تعد الإنسانلصيانة نفسه مباشرة، كعلم وظائف الأعضاء وعلم الصحة.

(٢) النوع الثاني: العلوم التي تعد الإنسان لهذه الغاية أيضًا، ولكن لا من طريق مباشر، بل من طريق تحصيل القوت واتخاذ المسكن والملبس، ويدخل فيها علم الآلات وعلم طبقات الأرض وعلم الحياة وعلم الطبيعة والكيمياء.

(٣) النوع الثالث: العلوم التي تقدر الإنسان على تربية النسل والعناية به جسمًا وعقلًا وخلقًا، ويدخل فيها علم وظائف الأعضاء وعلم الصحة وعلم النفس وعلم الأخلاق.

(٤) النوع الرابع: العلوم التي تؤهل الانسان لخدمة بني جنسه وتعده لأداء واجبه لوطنه، وعمدتها التاريخ على شرط أن يدرس من وجهته السياسية والاقتصادية، أما الإفاضة في تواريخ الأشخاص وأعمالهم الذاتية فأمر لا فائدة منه.

(٥) النوع الأخير، وهو أحطها قيمة وأقلها نفعًا: الآداب واللغات والفنون الجميلة، وهي وإن أقدرتنا على التعبير الفصيح والتحرير الصحيح، وأكسبتنا سلامة في الذوق لا تعادل معشار الخبرة بقوانين الصحة وطرق إفادة المعاش، ولا تتكافأ هي والمعارف الخاصة بتربية النسل أو المؤهلة لخدمة بني الإنسان؛ ولذلك وجب تأخرها في مناهج التعليم.على أن حذق هذا النوع الأخير موقوف على حذق العلوم الطبيعية، فطالب التصوير مثلًا لا يمهر فيه إلا إذا عرف مواقع العظام والعضلات البشرية وكثيرًا من قواعد علم الآلات، وطالب الرسم

يحتاج إلى الخبرة بقوانين الضوء والظل وغيرها، وطالب الموسيقى والشعر في حاجة إلى العلوم الطبيعية أيضًا.

مغالاته بقيمة العلوم الطبيعية:

يتضح لك مما تقدم أن العلم الطبيعي بأوسع معانيه أرفع العلوم منزلة وأعلاها قدرًا، فإنه أجدى في صيانة النفس وتحصيل المعاش وتربية النسل، وعليه المعول في فهم الحياة الاجتماعية وإدراك محاسن الشعر والتصوير وغيرها من الموضوعات الفنية، فهو الأولى والأحق بأن يكون له المحل الأول في مناهج الدراسة.[٢٢]

رأى سبنسر أن الناس لا يزالون يعتقدون أن للعقل قوى مستقلة، وأن كل قوة من هذه القوى يستطاع تمرينها بنوع من أنواع العلوم، حتى إذا قويت ونمت بذلك التمرين أصبحت قادرة على إنجاد صاحبها في كل منحى من مناحي الحياة، فعمد إلى مباراة أنصار الآداب الذين غالوا بما لفنونهم من الفوائد التهذيبية وأتاهم من الطريق الذي اعتزوا به، وأثبت أن العلم الطبيعي أعظم أثرًا في تهذيب القوى العقلية والخلقية. وإليك مجمل أدلته:

---

(٢٢) نقد الناس آراء العلامة سبنسر في هذا الموضوع، وعابوا عليه أنه يؤثر المنافع المادية المحضة على الفوائد التهذيبية، وأنه يضحي بالثانية في سبيل الأولى. ولكنا إذا تدبرنا كلامه لم نجد لهذا اللوم وجهًا، فإنه لا يريد إهمال الآداب واللغات والفنون الجميلة إهمالًا كما فهم الناس خطأ، وإنما يريد أن يقبل الناس على دراسة أنواع العلوم الخمسة، وأن يشملوا كل نوع بعنايتهم على شرط أن يكون نصيب كل نوع من العناية والدرس بقدر قيمته في إعداد الإنسان للعيشة التامة، فيبذل أعظم الجهد في تحصيل الأنفس قدرًا وأقل العناية فيما هو أحط شأنًا.

(١) إن العلم الطبيعي إن لم يفق الآداب واللغات في تمرين الذاكرة لا ينقص عنها في ذلك، فكثيرًا ما نرى طالب العلم الطبيعي يجهد نفسه في ذكر ما يعرفه من مسائل هذا العلم، وبعضها صعب الاستذكار، وكثيرًا ما نراه يبذل عنايته في تفهم الروابط والصلات بين الحقائق الطبيعية، وغير خافٍ أن ربط الحقائق بعضها ببعض هو قوام الذاكرة.

(٢) إن هذا العلم يفوق الآداب واللغات في تمرين قوة الحكم، فإن هذه القوة لا تنمو الا بالمرانة على استنباط النتائج من المقدمات، وتحقيق هذه النتائج بالتجارب والمشاهدات.

(٣) للعلم الطبيعي في تهذيب الأخلاق تأثير أعظم من تأثير الآداب واللغات، فبينا ترى الآداب تلقي إليك آراء السلف، وتستميلك إلى أخذها قضايا مسلمة، فتتعود بذلك قبول الآراء من غير فحص، ترى العلم الطبيعي يدعوك إلى البحث وعمل التجارب لتصل بنفسك إلى النتائج، وهو بهذا يبث فيك روح الاستقلال والاعتماد على النفس في كل عمل.

(٤) إن الإقبال على العلم الطبيعي ومزاولة التجارب والصبر في استخلاص النتائج، لمما يغرس في النفس فضيلتي المثابرة والإخلاص في العمل، وهما دعامتان من دعائم الأخلاق الفاضلة. ومن تبصر فيما ذكرناه تبين له أن هذا الفليسوف يدعو صراحة إلى قلب نظم التربية القديمة التي ألفها الناس منذ عهد النهضة الفكرية في أوربا،

فهو لا يرى وجهًا لشدة حرص الناس على الآداب واللغات القديمة والفنون الجميلة التي لا تنفع إلا للتلهي والتسلي في أوقات الفراغ، ولا يدين بنظام يعمل على تخريج فئة قليلة من أولاد الخاصة في تلك الفنون، وتدريب من عداهم من أولاد العامة في المهن الحقيرة والأعمال الوضيعة، ويرى أن تستبدل بهذه النظم القديمة نظم أخرى أقرب إلى الحكمة والسداد. يرى أن يصرف معظم العناية في دراسة العلوم الطبيعية النافعة في الحياة، لا في دراسة اليونانية واللاتينية، وأن تمرن أطفال الأمة جميعًا خاصتهم وعامتهم في ما يعدهم للعيشة الكاملة.

آراؤه في طرق التربية:

لم تقتصر بحوث هذا الفيلسوف على نقد مناهج الدراسة وبيان قيم العلوم، بل تناولت أكثر مشاكل التربية ومسائلها. من ذلك طرائق التعليم وأساليبه، وقد تعرض لهذا المبحث في باب التربية العقلية وهو القسم الثاني من رسالته، فأفاض في ما هو مألوف منها في معاهد التعليم، وانبرى لبيان خطط رشيدة وطرائق سديدة نصح بها وأرشد اليها، ولكنه فيما حاول لم يزد على ما وضعه أسلافه الذين جهدوا أن يقيموا أعمال التربية على أصول ثابتة وقواعد مكينة من علم النفس. ولقد تابع بستالوتزي متابعة دقيقة وسار على هديه في أكثر آرائه ومذاهبه، ولذلك لا نحيد عن الصواب إذا قلنا إنه في بحثه هذا لم يزد على تهذيب جملة من المبادئ التي وضعها ذلك البطل، وتركها على حال بين الوضوح والغموض. وإليك

بعضًا من هذه المبادئ بعد أن نالت من التهذيب والتنقيح ما صارت به غاية في الضبط والإحكام.

(١) يجب أن تجعل التربية ملائمة لنشأة العقل وأطوار ارتقائه، فلا يجمل بالمربين أن يقدموا إلى الحدث من المعارف في أي طور من أطوار نشأته العقلية إلا ما يناسب ذلك الطور ويلائمه.

(٢) يجب أن يسير التدريس من الحس إلى المعقول.

(٣) يجب أن يسير التدريس من العلوم إلى المجهول.

(٤) يجب أن يسير التدريس من السهل إلى الصعب.

(٥) يجب أن يسير التدريس من البسيط إلى المركب.

(٦) يجب أن يسير التدريس من غير المحدود إلى المحدود.

(٧) يجب أن يسير التدريس من المعاني إلى الألفاظ.

(٨) يجب أن تشجع التربية الاستقلالية في الأحداث.

(٩) يجب أن تكون أساليب التربية شائقة جذابة تملأ قلوب التلاميذ غبطة وسرورًا، ومما يؤثر عن العلامة سبنسر في هذا الشأن قوله: "إذا تعددت طرق التربية والتبس علينا أيها أفضل، جعلنا التشويق واللذة

ميزانًا للأفضلية ومقياسًا للرجحان، فما ألذ وأشد تشويقًا، فهي الطريقة الراجحة الفاضلة".

آراؤه في العقوبات الطبيعية:

تصدى العلامة سبنسر في باب التربية الخلقية –وهو القسم الثالث من رسالته– إلى مبدأ العقوبة الطبيعيةالتي أطراها روسو في كتابه إميل، وقرر أن خير وسيلة لتهذيب الأحداث وغرس الأخلاق الفاضلة في نفوسهم أن يكون عقاب المذنب من جنس جنايته، وأن يتجنب المربون ما ألفوه من تعنيف الأحداث وشتمهم وضربهم، وأن يقودوهم بدل ذلك إلى مباشرة الآلام ومقاساة النتائج الطبيعيةالتي تجرها عليهم ذنوبهم،فإن ذلك أعود بالنفع وأقرب إلى النجح.(*)

(*) نذكر لك فيما يأتي جملة من أمثلته التي ضربها للعقوبات الطبيعية.

إدخال العلوم الطبيعية في معاهد التعليم

التعليم العالي:

فى القرون الأولى من العصور الحديثة ظهرت نهضة العلوم الطبيعية، وأقبل الناس على دراستها، ولكن لم يكن للجامعات من الفضل في تشجيع هذه النهضة ما كان للمجامع العلمية المنثورة في أرجاء القارة الأوربية. وأول هذه المجامع مجمع نابليالذي أنشئ في إيطاليا سنة ١٥٦٠.(٢٣)

(١) الجامعات والمعاهد العالية الألمانية:

دخلت العلوم الطبيعية جامعة هال الألمانية منذ نشأتها، إلا أنها لم تنل فيها من التشجيع ما نالته في المدارس المادية ومجامع العلوم الطبيعية.(٢٤) ولكثير من الجامعات البروتستنتية في القرن الثامن عشر آثار تذكر في إنهاض هذه الحركة وتشجيعها، إلا أن الطلبة استمروا أزمانًا طويلة يدرسون هذه العلوم دراسة تلقينية، ولم تتح لهم الفرصة لدراستها دراسة

---

(٢٣) إذا أفسد الولد نظام الحجرة بتبديد لعبه فيها، فليس من الجزاء الطبيعي أن يضرب وأن يكلف غيره جمع ما تبدد، وإنما العقاب الطبيعي هنا أن يؤمر بجمع ما بدد وإصلاح ما أفسد، فإن أبى قام غيره بهذا الإصلاح، وأصبح عقابه الطبيعي أن يحرم الاستمتاع باللعب التي بددها. ولا ريب أن الطفل إذا طلبها بعد ذلك فمنعت عنه، قاسى من الآلام ما يمنعه من الوقوع في الذنب مرة أخرى.

(٢٤) إذا توانت الوليدة في لبس ثيابها وقد فرغت أمها وأترابها من لبس ثيابهن وجلسن ينتظرنها طويلًا لتخرج معهن للنزهة، فليس من العقاب الطبيعي أن ياخذ الغضب مأخذه من الأم، فتقبل على الوليدة باللعن والشتم، وإنما العقاب الطبيعي أن تترك وتحرم لذة الخروج معهن، لتعلم بذلك أن التباطؤ يعقب الفوت، وأن التراخي نتيجته الحرمان.

عملية تجريبية في المعامل على النحو المألوف الآن إلا في أوائل الربع الثاني من القرن التاسع عشر. وفى أوائل النصف الثاني من القرن المنصرم، أخذت هذه الدراسة العملية المبنية على المشاهدة والتجربة تتسع دائرتها وتحل محل الدراسة التلقينية في العلوم. ولقد أنشئ في ألمانيا في أثناء القرن التاسع عشر معاهد فنية عالية للهندسة وأعمال المناجم والغابات وللزراعة والطب والتجارة، وقد نالت دراسة العلوم الطبيعية في جميعها من المعاضدة والتشجيع ما جعل لها أسمى مكان في مناهجها الدراسية.

(٢) الجامعات والمعاهد العالية الإنجليزية:

فى القرن الثامن عشر أنشئت في كمبردج مناصب أساتذة للعلوم الطبيعية، ولكن لم تنل هذه العلوم مكانة عالية بين مناهج الدراسة في تلك الجامعة ولا في جامعة أكسفورد إلا في أواخر القرن التاسع عشر. وقد كان لتأسيس الجامعات الناجحة في برمنجهام ومنشستر ولندرا وليفربول وغيرها من المدن آثار عظيمة في إنهاض دراسة هذه العلوم في النصف الثاني من القرن المنصرم. ولقد مرت[٢٥] أعوام طويلة ودراسة هذه العلوم على الطرق الحديثة العملية لا توجد إلا خارج الجامعات في المعاهد العلمية العالية وغير العالية. ومن المعاهد العالية التي زهت فيها هذه العلوم مدرسة الكيمياء وقد أسست سنة ١٨٦٤، ومدرسة المناجم سنة ١٨٥١،

---

(٢٥) إذا أضاع الطفل لعبه أو أتلفها لقلة عنايته بها، فليس من العقوبات الطبيعية أن يعنف أو يضرب، وليس من الحزم أن تتغلب على الولد عواطف الرحمة فيعوضه مما فقد، وإنما الجزاء الطبيعي أن يترك يقاسي لوعة الفقد، ليكون في مستقبل أيامه أشد احتفاظًا بأمتعته وأدوات لهوه.

ومدرسة الهندسة سنة ١٨٦٤، وقد ضمت هذه المدارس بعضها إلى بعض تدريجيًا، وفى سنة ١٨٩٠ أعيد تنسيقها وجعلت معهدًا واحدًا يدعى المعهد العلمي الملكي. ومما ساعد على تشجيع الحركة العلمية ودراسة العلوم دراسة عالية قسم العلوم والفنون الأهلي، على أن فضله لم يكن مقصورًا على الدراسة العالية، بل شمل الدراستين الثانوية والابتدائية على ما سيأتي بيانه. أسس هذا القسم سنة ١٨٥٣ وأخذ يشجع تعليم العلوم الطبيعية، وبعد سنوات قليلة من تأسيسه شرع يختبر الطلاب ويمنح الناجحين شهادات تخولهم حق تدريس هذه العلوم في المدارس الابتدائية، ولما أنشئت وزارة المعارف سنة ١٨٩٩ ضم إليها وأصبح جزءًا منها.

التعليم الثانوي

(١) المدارس الثانوية الألمانية:

أسلفنا ما كان للماديين الحسيين من الأثر في إدخال العلوم الطبيعية في مناهج الدراسة، وذكرنا مدارسهم المادية التي أنشئوها وميزوها من مدارس الآداب بدراسة هذه العلوم، وفصلنا الكلام في ذلك كله عند ذكر المذهب الماديالحسي، والآن نسوق إليك ما زاد على ذلك في القرن التاسع عشر، وهو القرن الذي زهت فيه الحركة العلمية في التربية فنقول: كانت المناهج في مدارس الآداب إلى أواخر القرن الثامن عشر أدبية محضة، ولم يكد صبح القرن التالي يتنفس حتى رأى العلماء ضرورة تغيير المناهج في هذه المدارس، وكان من آثار ذلك أن دخلت علوم الطبيعة مدارس

الآداب في مملكة بروسيا سنة ١٨١٦، وبعد ذلك بقليل وجدت سبيلها إلى الممالك الألمانية الجنوبيةجميعها. أما المدارس المادية فقد كان منها سنة ١٨٥٥ نوعان متميزان، مدارس الدرجة الأولى ومدة الدراسة فيها تسع سنوات، ومدارس الدرجة الثانية ومدة الدراسة فيها ست سنوات لا غير. وفي سنة ١٨٨٢ دخل هذين النوعين بعض التغيير وأصبحت المدارس المادية الراقية، ومدة الدراسة في كليهما تسع سنوات، وثالثها المدارس المادية غير الراقية، ومدة الدراسة فيها ست سنوات، وفى هذه الأنواع الثلاثة كان حظ العلوم وافرًا، فقد كان نصيب الكيمياء وعلم الطبيعة والتاريخ الطبيعي وعلم المعادن من أوقات الدراسة في هذه المدارس مثل نصيبها في مدارس الآداب، أما الرياضة وتقويم البلدان والرسم فكان حظها أوفر ونصيبها أكبر. ومن أنواع المدارس الثانوية في ألمانيا مدارس الفنون والصناعات التي بلغت من سداد النظم وحسن الطرق في الأوقات الحاضرة ما تغبط عليه. وقد كان للعلوم الطبيعية والرياضية في هذه المدارس شأن عظيم، إذ كانت تعد أساسًا لكل ما يدرس فيها من المهن والصناعات. وأسبق هذه المدارس إنشاء مدارس (نورمبرغ) وقد أسست سنة ١٨٢٣، ولم تلبث أن تلتها مدارس أخرى كثيرة من نوعها، بيد أنها لم تنمُ نموها العظيم إلا منذ بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

(٢) المدارس الثانوية الإنجليزية:

في النصف الأول من القرن التاسع عشر، ابتدأت المناظرات المشهورة بين أشياع الحركة العلمية الحديثة وأنصار المذهب الأدبي في

مناهج الدراسة الثانوية، وظل الجدال محتدمًا أعوامًا طويلة، ثم انجلى عن فوز الطائفة الأولى وتأسيس عدد وفير من المدارس الثانوية التي أحلت علوم الطبيعة محلًا عاليًا من مناهجها. وأول ما أنشئمن هذه المدارس مدرسة (إنبرغ)، أسسها جورج كومبسنا ١٨٤٩، وأدخل في منهاج دراستها تقويم البلدان والرسم والرياضة والتاريخ الطبيعي والكيمياء والفلسفة الطبيعية وعلم وظائف الأعضاء، وأسست بعدها مدارس أخرى على مثالها في غلاسكو ولندرا ومنشستر وبرمنجهام ونيو كاستل وبلفاست، وفي مدن أخرى كثيرة من المملكة البريطانية. نعم لم تعمر هذه المدارس طويلًا، ولكنها كانت أكبر عون على إدخال العلوم الطبيعية في المدارس الثانوية الإنجليزية فيما بعد، ففي أوائل النصف الثاني من القرن التاسع عشر هبت مدرستا رجي وونشستر الشهيرتان وأدخلتا علوم الطبيعة في مناهجها الثابتة. وفي سنة ١٨٦٨ شرعت جميع المدارس الثانوية العظيمة في إنجلترا تنمو نمو هاتين المدرستين. ولقسم العلوم والفنون الذي تقدم ذكره آثار عظيمة في تشجيع الدراسة العلمية الثانوية، فقد عاضد كثيرًا من المدارس والفرق التي أنشئت لتدريس الكيمياء وعلم الطبيعة، وعلم الحيوان وعلم النبات، وعلم طبقات الأرض وعلم المعادن، وغيرها من العلوم الكثيرة. ولقد بلغ من أمره أن كان يعاون بأمواله نحو عشرة آلاف فرقة، ونحو خمس وسبعين مدرسة من المدارس الثانوية العلمية المستقلة.

التعليم الابتدائي

(١) المدارس الابتدائية الألمانية:

وصلت الحركة العلمية إلى المدارس الابتدائية الألمانية في أوئل القرن التاسع عشر، ويرجع فضل ذلك إلى انتشار المذهب البستالوتزي في هذه البلاد سنة ١٨١٠، فمن ذلك العهد أقبلت المدارس الابتدائيةعلى دراسة المبادئ الأولية لعلم الطبيعة وعلم وظائف الأعضاء والتاريخ الطبيعي في فرقها العالية والمتوسطة، وخصص لها من الوقت ما يتراوح بين ساعتين وأربع في كل أسبوع. وقد مضى الآن على هذه العلوم نحو قرن وهي معدودة من فروع الدراسة الابتدائية في جميع الممالك الألمانية.

(٢) المدارس الابتدائية الانجليزية:

بقيت الدراسة الابتدائية إلى سنة ١٩٠٠ ومناهجها لاتشمل سوى القراءة والكتابة والحساب، أما ما عدا هذه المواد الثلاث فكانت دراسة اختيارية، والآن قد تغير الحال وأصبحت مبادئ العلوم الطبيعية داخلة ضمن المناهج الإجبارية في جميع المدارس الابتدائية.

الباب الثاني عشر

الحركة الاجتماعية في التربية

خواصها العامة:

ليس هناك بين الحركتين الاجتماعية والنفسية للتربية، وليس ما يبنى على إحداهما من حد معاني التربية وأغراضها منافيًا لما يبنى على الأخرى، وإليك مجمل الفروق بين الحركتين:

(١) يرى النفسيون أن التربية طريقة لإنماء الفرد جسمًا وعقلًا وخلقًا، ويرون أن دراسة غرائز الأطفال ومعرفة أحوالهم النفسية خير معوان للمربين على هذا الإنماء. أما الاجتماعيون فيرون أن التربة طريقة لحفظ الجماعة وترقية شئونها، وعدتهم في ذلك دراسة ما للجماعات من نظم وأعمال وحاجات.

(٢) يعني النفسيون بأساليب التربية وطرائقها أشد العناية، أما الاجتماعيون فيهتمون كل الاهتمام بموضوعات الدراسة في جميع أدوار التعليم من بساتين الأطفال إلى الجامعات، ولقد دعاهم ذلك إلى النظر في موضوعات الدراسة التي تناقلوها عن أسلافهم، فنقدوها وقدروا كل موضوع بمبلغ نفعه في إعداد الإنسان لحياته الاجتماعية، وقد أداهم البحث والنقد إلى رفض بعض الموضوعات

وقبول بعضها مع تغيير قليل أو كثير. وقد كان من نتائج ذلك أن قلت عنايتهم باللغات والآداب، وكثر اهتمامهم بدراسة العلوم الطبيعية وأحوال الاجتماع ونظمه، وبذلك نرى أن الحركة الاجتماعية في ميلها إلى الغض من التربية الأدبية القديمة، والمغالاة بقيمة العلوم الطبيعية والاجتماعية، تسير على وفاق مع الحركة العلمية في التربية.

(٣) يرى أهل التربية الاجتماعية تعميم التعليم وجعله بالمجان، وإنشاء نظم أهلية اجتماعية للتعليم تضمن نجاحه وتعميمه؛ ذلك لأن التربية عندهم طريقة لإصلاح شئون جماعة الإنسان، ولما كان صلاح الجماعة لا يتم بصلاح الأفراد، كان من النتائج اللازمة أن ينال كل فرد من أفراد الجماعة نصيبه من التربية كاملًا، ولا يكون ذلك إلا بتعميم التعليم وجعله بالمجان، وإنشاء نظام أهلي عام له.

زعماء التربية الاجتماعية:

يعد بستالوتزي وهربارت وفروبل من رجال التربية الاجتماعية، كما يعدون من رجال التربية النفسية، فإنهم على الرغم من عنايتهم الشديدة بأساليب التربية وطرائقها، كانت للوجهة الاجتماعية مسحة ظاهرة في أعمالهم ومؤلفاتهم وآرائهم في التربية. يدلك على ذلك أن بستالوتزي كان جميع حياته مغرمًا بمساعدة الضعفاء، مولعًا بالبحث عن خير الطرق لإسعاد الأيتام وأولاد الفقراء، وكان باعثه على ذلك كله العطف وما طبع

عليه من حب الخير. وما فتئ ينقب عن وسائل يصلح بها من أحوال الناس متنقلًا من طريق إلى آخر، حتى اهتدى إلى أن أحسن وسيلة في ذلك إنما هي تعليم الأطفال ولا سيما أطفال الفقراء تعليمًا يعدهم لأعمال الحياة. وقد أصبحت التربية عنده ترمي إلى إصلاح جماعة الإنسان وإسعاد أفرادها.

أما هربات فمنازعه الاجتماعية تظهر ظهورًا بينًا في أمرين: أولهما الغرض الأدبيالذي وضعه للتربية، وثانيهما المنهاج الدراسي الذي رسمه. أما أولًا: فلأنه ذهب إلى أن الغرض من التربية تهذيب الأخلاق بتكوين إرادة صالحة في الطفل، تقوده إلى الأعمال الصالحة المرضية بين الجماعة التي يعيش فيها. وأما ثانيًا: فلأنه قرر أن يكون منهاج الدراسة عامًا واسعًا يمثل للطفل الحياة من جميع وجوهها ومناحيها.

وأما فروبل فقد قدمنا أنه يرى أن التربية لا تكون كاملة حتى ينظر فيها إلى حياتي الطفل الفردية والاجتماعية معًا. وقد أسس روضات الأطفال وابتدع لها أنواعًا من الأعمال والألعاب. يشترك فيها التلاميذ ويقفون منها على أسرار الاجتماع والتعاون في الأعمال. وبذلك كانت لأغراضه ومناهجه في التربية صبغة اجتماعية ظاهرة فوق الصبغة النفسية التي غلبت عليه.

عناية السياسيين بشئون التربية:

رأى أهل السياسة في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر ما للتربية من الصلة الوثيقة بنجاح الحكومات وارتقاء الشعوب، وصرح كثير منهم بأن بقاء الأشكال الجديدة للحكومات الديموقراطية منوط بتربية الشعوب، وفتق أذهانهم بأنواع العلوم والمعارف، وكان الألمان أسبق الناس إلى إدراك هذه الحقائق. وأسرعهم إلى المناداة بإسناد تربية الشعوب إلى الحكومات. ووجوب إنشاء نظم أهلية عامة للتعليم.

نعم ابتدأت الحكومة الألمانية نظمها العامة للتعليم في القرن السادس عشر، إلا أن هذه النظم كانت وقتئذ دينية دعت إليها أغراض التربية الدينية السائدة في ذلك الوقت. أما النظم العامة الأهلية التي دعت إليها الأغراض السياسية والاقتصادية فلم تنشأ إلا في القرن الثامن عشر.

وأول من أدرك من ملوك أوروبا أن نجاح الأمم معقود بتربية الشعوب تربية عامة (فردريك) الأعظم ملك بروسيا، و(ماريا تريزا) ملكة النمسا، ومما يؤثر عن (فردريك) قوله في القوانين المدرسية التي سنها سنة ١٧٦٣: "على القائمين بشئون الحكومة أن يعملوا على ترقية الأمة، وإسعاد جميع طبقاتها بوضع أساس متين لتربية الأطفال في المدارس تربية صحيحة دينية، تغرس في قلوبهم مخافة الله وترمي إلى أغراض أخرى سامية".

كذلك رأى ساسة الجمهوريين الفرنسيون الأول أن تسند تربية الشعب إلى الحكومة، وأن تكون الحكومة وحدها هي المؤاخذة بتفشي

الجهالة بين الأفراد. وقد رسموا خطة عامة للتعليم تسير عليها البلاد، إلا أنهم تركوا تهذيبها وتنفيذها لمن خلف بعدهم من الأعقاب.

أما أمريكا فلم تكن عناية الرؤساء فيها بأمور التربية أقل من عنايتهم بأمور السياسة. ذلك لأنهم أدركوا أن نجاح الحكومة، وتقدم الأعمال الاقتصادية، وارتقاء الأحوال الاجتماعية في بلادهم معقودة باستنارة أذهان العامة، وأن هذه الاستنارة لا سبيل إليها إلا بوضع نظام أهلي عام للتربية تتولاه الحكومة وتسأل عنه. كتب (واشنطن) سنة ١٧٩٠ في إحدى رسائله إلى مجلس النواب، يقول بعد كلام طويل في نظام الجيش وشئون السياسة: "كذلك أراني واثقًا بأنكم معي إذا قلت إن أولى الأشياء بعنايتكم نشر العلوم والآداب، فإن العلم أساس سعادة الأمم، وهو ضروري للأمم بقدر ما تجري أمور الحكومة فيها على حسب ميول الشعب ورغباته"، ثم أوصى بتأسيس جامعة كبيرة وإنشاء نظام عام للتعليم.

قد بينا لك في هذه الكلمات أغراض التربية الاجتماعية، وما كان لها من الأثر في تنبيه الأمم على وجوب إنشاء نظم أهلية للتعليم العام في البلاد، فحق علينا الآن أن نعقد فصلًا نشرح لك فيه بعضًا من هذه النظم الحديثة، التي دعت إليها الأغراض السياسية والاقتصادية، أما النظم القديمة العامة التي دعت إليها الأغراض الدينية والخيرية فسنضرب عنها صفحًا.

النظم الحديثة للتربية العامة في أوربا

في أثناء القرن التاسع عشر وأواخر القرن الثامن عشر، اهتمت الحكومات العظيمة في أوروبا الغربية بوضع نظم للتعليم العام في بلادها، وبفضل ذلك أصبح التعليم الابتدائي فيها عامًّا إجباريًا وبالمجان، أما التعليم الثانوي فلم يخطُ هذه الخطوة بعد إلا عند أمم قليلة. وهذه النظم على تقارب غاياتها ليست متماثلة في الممالك المختلفة، فقد اتخذت كل أمة منها ما يناسب أفرادها ويلائم أحوالها الاجتماعية؛ ولذلك لا يجمل بأمة حازمة كمصر مثلًا أن تسير على نظام مملكة من هذه الممالك، ما لم تدخل عليه من التعديل والتغيير ما يصير به صالحًا مفيدًا لأبنائها.

ولما كانت النظم الحديثة على شكلها الحاضر لا يستطاع إدراكها حق الإدراك إلا لمن تتبع نشأتها، ودرس تاريخ كل واحد منها، كان حقًّا علينا أن نلمع هنا إلى تاريخ ما نريد ذكره من هذه النظم، وأن نشرح الأدوار التي مرت بكل واحد منها حتى وصل إلى حالته الحاضرة.

ألمانيا

كان للكنيسة السلطة المطلقة في إدارة التعليم بجميع مراتبه في الممالك الألمانية إلى أواخر القرن الثامن عشر، أما فيما بعد ذلك فقد نقلت الحكومة هذا الحق تدريجيًا إلى نفسها، وبذلك تكون للأمة الألمانية نظام عام للتعليم تديره الحكومة وتسأل عنه. وأولى الممالك الألمانية أخذًا بهذا النظام ونهوضًا إليه المملكة البروسية، ولذلك سنقتصر عليها في شرح

النظام المدرسي العام بألمانيا. نعم إن للتربية في كل مملكة من الممالك الألمانية الأخرى تاريخًا خاصًا بها وميزات مقصورة عليها، إلا أن قرب الشبه بين الجميع يسوغ الاكتفاء بواحدة منها لتكون مثلًا لما عداها.

نظام التعليم في بروسيا

براءة قيام الحكومة بأعباء التعليم في المملكة البروسية:

تولت الحكومة إدارة المدارس في هذه البلاد منذ القرن السادس عشر كما قدمنا، إلا أن الكنيسة كانت وسيطها ويدها العاملة في هذه الإدارة، وكانت أغراض التربية وقتئذ دينية محضة. وفي أواخر القرن السابع عشر ابتدأت سلطة الحكومة في إدارة هذه المدارس تظهر ظهورًا فعليًا على الرغم من غلبة الأعضاء الدينيين في مجلس رقابة التعليم بهذه البلاد، فقد صرحت الحكومة سنة ١٦٨٧ أن مسائل التربية ليست من المسائل التي يصح أن تستقل بها الكنيسة، وأعلنت من فورها أن المدارس كلها تابعة لها لا للكنيسة، وأخذت تعمل على نشر المدارس في المدن والقرى.

ويرجع الفضل في نهضة التربية والسياسة بهذه المملكة إلى ملوك (هوهنزلرن) ذوي البأس والقوة، فإنهم كانوا مع استبدادهم وحكومتهم المطلقة أحرص الناس على مصلحة رعاياهم وارتقاء شعوبهم، وأول من خطا منهم خطوة واسعة في سبيل تعميم التعليم وجعله إجباريًا (فردريك وليم) الأول، فإنه في سنة ١٧١٧ أوجب على الآباء في كل بلد به معاهد للتعليم أن يرسلوا أبناءهم إليها في الشتاء كل يوم، أما في الصيف فعليهم

أن يرسلوهم كلما استطاعوا الاستغناء عن معونتهم بشرط أن يكون ذلك مرة على الأقل في كل أسبوع. وفي سنة ١٧٣٥ أسس هذا الملك من ماله الخاص أول مدرسة للمعلمين في مدينة (ستيتن)، وفي السنة التالية أصدر قانونًا صريحًا جعل به التعليم إجباريًا للأطفال بين السادسة والثانية عشرة من أعمارهم. وتعد أعماله هذه أكبر تمهيد لحركة عامة في التربية نمت واتسع نطاقها على يد ولده (فردريك الأعظم)، ذي القدرة والكفاية النادرتين.

فردريك الأعظم وأعماله في التربية:

ابتدأ هذا البطل العظيم أعماله بإصلاح إدارة التعليم الثانوي، وقصر وظائف التدريس على الحائزين رتبًا علمية من مدرسة (هكر) المنشأة للمعلمين في برلين، ولكنه لم يخطُ خطوته العظيمة في سبيل تأسيس نظام عام للتعليم في البلاد إلا سنة ١٧٦٣ حين نشر قوانينه المدرسية العامة.

قضت هذه القوانين أن يحضر الأطفال المدارس من السنة السادسة، وأن يظلوا فيها حتى يبلغوا الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة من أعمارهم، وحتى يعرفوا الدين المسيحي حق المعرفة، ويجيدوا القراءة والكتابة، ويحسنوا فوق ذلك فهم الكتب التي قررت لجنة التعليم دراستها لهم، فإذا وصل تلميذ إلى هذه المرتبة المنشودة قبل أن يبلغ الثالثة عشرة من عمره، فليس بمستطاع له أن يغادر المدرسة حتى يقره على ذلك المعلم والقسيس والمفتش الذين لهم به اتصال ومعرفة. وإذا زادت سن التلميذ على الرابعة

عشرة ولم يكن قد بلغ الغاية المطلوبة له في التعليم، فعليه أن يحضر مدارس يوم الأحد التي أنشئت للشبان الذين فاتوا الأعمار المدرسية المقررة. وقد قضت هذه القوانين أيضًا ألا يزاول أحد مهنة التعليم حتى يكون قد تخرج في مدرسة هكر، وحتى يختبره المفتشون ويمنحوه إجازة التدريس.

هذه هي قوانينه، ولكنها لاقت من المعارضة في أول أمرها شيئًا كثيرًا، عارضها المعلمون الذين لم تتوافر فيهم شروطها، وعارضها الفلاحون الذين أبَوا أن يحرموا معونة أبنائهم في المزارع والحقول، وقاومها الأشراف والأعيان الذين تخوفوا أن تستنير أذهان الزراع بالتربية فيثوروا عليهم؛ طلبًا لأجر أوفر وعيشة أرغد. وقد بقيت هذه القوانين أمدًا طويلًا ولا أثر لها إلا اتجاه الرغبة إليها والميل إلى تنفيذها، ولكن فردريك قد استطاع بحزمة وقوة إرادته أن يخرجها من دائرة الرغبة إلى دائرة العمل، وقد أصبحت فيما بعد أصلًا لغيرها من القوانين التي تضمنها النظام المدرسي العام في هذه البلاد.

فردريك وليم الثاني وما تم في أيامه:

كان فردريك وليم الثاني من الرجعيين الذين يرجعون بالتربية والسياسة إلى الوراء، ويهدمون كثيرًا مما بنى الأولون، ولكن على الرغم من ذلك قد تمت في أيامه أعمال عظيمة في التربية بفضل قوم من أجلاء المربين وذوي النفوذ. ففي سنة ١٧٨٧ تكونت لجنة مركزية لإدارة المدارس بدلًا من لجنة التعليم الكنسية السابقة، غير أن أكثر أعضاء اللجنة

الجديدة كانوا من رجال الدين، وفي سنة ١٧٩٤ صدر قانون عام قضى بأن تكون جميع المدارس والجامعات خاضعة لرقابة الحكومة، وأن يكون للحكومة الحق المطلق في تفتيشها واختبار تلاميذها وتعيين مدرسيها، وبذلك أصبح المعلمون في المدارس لا يختارون لمناصبهم إلا بموافقة الحكومة، وأصبح التعليم في المدارس حرًا لا يتقيد بطائفة ولا دين.

إنشاء وزارة للمعارف في بروسيا :

كان رجال الدين وجهلة العامة يقاومون القوانين الجديدة التي أسلفنا ذكرها، والتي أسسها ملوك بروسيا لرفع منار التربية وتأسيس نظام حكومي عام لها في البلاد. ولما جلس (فردريك وليم) الثالث على عرش الملك كاد يذعن لإرادة هؤلاء المعارضين، لولا ما لحق المملكة من الإذلال في حروب نابليون، فإن ذلك أثار عواطفه وعواطف الأهلين، وبين لهم حاجة البلاد إلى قوة معنوية ترفع مستوى التربية فيها، وتنشر العلوم والمعارف بين أهلها، وفي ذلك خاطب الملك شعبه بكلماته الرشيدة الآتية: "حقًا قد خسرنا كثيرًا من أملاكنا وبلادنا، وفقدنا كثيرًا من مظاهر الفخار والقوى الخارجية، ولكن علينا أن نجعل نصب أعيننا أن نزيد في مظاهر فخارنا الداخلي، ونحتفظ بقوانا المعنوية، ولذلك أراني شديد الرغبة في أن نعني كل العناية بتربية الشعب وتعليمه". وقعت هذه الكلمات أحسن موقع من قلوب وزرائه وأعوانه المخلصين، فعملوا جميعًا على إنهاض أمور التربية في البلاد، ووصلت جهودهم إلى رسم خطة النظام المدرسي العام الذي تسير المملكة على قواعده الرئيسة في وقتها الحاضر.

ومن الأعمال التي تمت في عهده إلغاء لجنة التعليم المركزية التي أسست في عهد سلفه فردريك وليم الثاني للتخلص من غلبة الأعضاء الدينيين فيها، وإنشاء ديوان للمعارف بدلًا منها سنة ١٨٠٧، وقد كان هذا الديوان في بدء أمره قسمًا من وزارة الداخلية، ثم تحول بعد عشر سنوات تقريبًا إلى إدارة مستقلة تدعى وزارة المعارف، وبعد سنوات ثمانية، أي في سنة ١٨١٥ قسمت المملكة إلى أقاليم للتربية يدير التعليم في كل إقليم منها مجلس خاص به مستقل بأعماله، ولكنه خاضع لإدارة وزير المعارف في البلاد.

إنك لتستطيع بهذا أن ترى كيف أخذت إدارة التعليم في هذه المملكة تنتقل تدريجيًا إلى أيدي الحكومة، فمنشورات سنة ١٧١٧ وسنة ١٧٦٣، وإنشاء لجنة التعليم المركزية سنة ١٧٨٧، والقانون العام الذي نشر على الناس سنة ١٧٩٤، وتأسيس ديوان خاص للتعليم في سنة ١٨٠٧، كلها خطوات ظاهرة في انتقال إدارة التعليم في البلاد إلى أيدي الحكومة. وبينا كان أثر الكنيسة في إدارة التعليم آخذًا في التضاؤل شيئًا فشيئًا، كنت ترى بين أعضاء لجان التعليم ومفتشيه عددًا كبيرًا من رجال الدين. أضف إلى ذلك أن التعليم الديني كان له محل فسيح في منهاج الدراسة في كل مدرسة، نعم خصصت له من اليوم المدرسي ساعة يستطيع فيها كل تلميذ أن يغادر المدرسة إذا كان هذا التعليم لا يوافق المبادئ الدينية التي نشأ عليها بين أهله. ولم يكن نظام المدارس الثانوية والابتدائية واحدًا من الوجهة الدينية، فقد كانت المدارس الثانوية عامة يدخلها التلاميذ كيفما كان مذهبهم الديني، أما التعليم الابتدائي فقد كانت له

مدارس خاصة بأهل المذهب الكاثوليكي، وأخرى بأهل المذهب البروتستنتي، وكلها تابعة للحكومة.

نظام التعليم الابتدائي:

يتضمن نظام التعليم في بروسيا ثلاث مراتب: التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، والتعليم العالي، ولا يعد التعليم الثانوي في هذه البلاد مكملًا للتعليم الابتدائي كما هي الحال في مصر مثلًا، وكما هو الشأن في التعليم العالي مع الثانوي، فإنك بينا ترى الجامعات ترتبط بالمدارس الثانوية كل الارتباط، بحيث تعمل المدارس الثانوية على إعداد تلاميذها لدخول الجامعات، تجد التعليم الابتدائي منفصلًا كل الانفصال عن التعليم الثانوي، فكلاهما مستقل عن صاحبه فليس التعليم الابتدائي سبيلًا للوصول إلى الثانوي لأنه كثير الشبه به في مناهجه ونظمه؛ ذلك أن نظام المدارس الثانوية يقضي أن يدخل التلميذ المدرسة في التاسعة من عمره، ويبقى بها إلى الثامنة عشرة، أما المدارس الابتدائية فيدخلها التلميذ وعمره ست سنوات ويبقى بها إلى الرابعة عشرة، ولا يسوغ لمن قضى أكثر من ثلاث سنوات في المدارس الابتدائية أن يغادرها ويدخل المدارس الثانوية، بل عليه أن يبقى في المدارس الابتدائية حتى يتم دراسته فيها. كذلك لا يستطيع التلميذ بعد إتمام الدراسة الابتدائية أن يدخل المدارس الثانوية بأى حال، ولكنه إذا أراد إتمام درسته فله أن يدخل مدارس التتميم التي تعتبر مكملة لنظام التعليم الابتدائي.

تدعى المدارس الابتدائية مدارس الشعب، لأن أكثر التلاميذ فيها من الطبقة الفقيرة المعدمة، ولذلك جعل التعليم فيها بالمجان، ويتعلم التلاميذ فيها الدين والقراءة والكتابة والحساب وتقويم البلدان والتاريخ الطبيعي والغناء والألعاب الرياضية. أما المدارس الثانوية فالتعليم فيها بأجر، ويعاضدها الأشراف وذوو المهن العالية من الناس، ومواد الدراسة فيها لا تزيد كثيرًا على مواد الدراسة في المدارس الابتدائية كما سيأتي بيانه. فالتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي على هذا يختلفان من الوجهة المالية والمكانة الاجتماعية بين الناس أكثر مما يختلفان في النظام والمناهج.

وهناك نوع آخر من المدارس يدعى بالمدارس المتوسطة، يذهب إليها أولاد الطبقة المتوسطة الذين لا يستطيع آباؤهم أن ينفقوا عليهم في المدارس الثانوية، ولكنهم يطيقون الإنفاق القليل. ويشمل منهاج الدراسة في هذه المدارس فوق المواد المقررة في المدارس الشعب لغة أجنبية حديثة تدرس في السنوات الثلاث الأخيرة، أما معلموها فيختارون عادة من طبقة امتازت بشيء من الكفاية والقدرة.وبفضل نجاح هذه الأمة في وضع خطة محكمة لنظام التعليم وجعله إجباريًا في بلادها، كانت النسبة المئوية للأميين عندهم أقل منها في أي مملكة أخرى من الممالك الاوربية، ففي سنة ١٨٧٢ أحصي عدد الذين لا يقرءون ولا يكتبون في الجيوش البروسية فبلغت عدتهم ٦.٤% في الجيوش البرية، و٢.٣% في الجيوش البحرية، على حين بلغ الأولون في فرنسا ٢٣% والآخرون ١٤%. وقد أحصي عدد الأميين في الجنود الجدد في سكسونيا وتورنجيا وبادن ومقاطعات أخرى

كثيرة في ألمانيا، فلم تزد نسبتهم على ١%، وفي ورتنبرج لم يوجد غير جندي واحد لا يقرأ ولا يكتب من بين ستة آلاف.

نظام التعليم الثانوي:

للمدارس الثانوية في بروسيا نوعان رئيسان هما مدارس الآداب والمدارس المادية، وتمتاز الأولى بعنايتها الشديدة بدراسة اللغات القديمة، وتمتاز الثانية بتوسعها في دراسة اللغات الحديثة والرياضة والعلوم الطبيعية. ويرجع تاريخ المدارس المادية في هذه البلاد إلى سنة ١٧٤٧ حين أسس (هكر) أول مدرسة مادية في برلين، ولقد صادفت هذه المدارس نجاحًا كبيرًا، إلا أنها بقيت أكثر من قرن ومدة الدراسة فيها ست سنوات، والناس يعدونها أقل رتبة من مدارس الآداب، ثم اتجهت الرغبة إلى ترقيتها ورفع مستوى التعليم فيها، فصدر منشور وزاري سنة ١٨٥٩، قضى بأن يكون نوعان من هذه المدارس المادية، أولهما مدارس الدرجة الأولى، ومدة الدراسة فيها تسع سنوات، ويشمل منهاجها اللغة اللاتينية، ويخول المتخرجون فيها دخول الجامعات ودراسة ما يختارون من مناهجها ما عدا الدين والطب والقانون. وثانيهما مدارس الدرجة الثانية، ومدة الدراسة فيها ست سنوات لا غير، ولا تدرس فيها اللغة اللاتينية . وفى سنة ١٨٨٢ سميت مدارس الدرجة الأولى بمدارس الآداب المادية، لأن منهجها أصبح جامعًا ميزات المناهج الأدبية والمناهج المادية معًا إلى غاية كبيرة. وفى السنة عينها أطليت مدة الدراسة في بعض مدارس الدرجة الثانية إلى تسع سنوات ولكن من غير أن يستتبع هذا إدخال اللغة اللاتينية فيها، وسميت

بالمدارس المادية العالية، وأصبح للمتخرجين فيها الحق في أن يدرسوا في الجامعات مناهج الرياضة والعلوم الطبيعية. وبذلك أصبح للبروسيين ثلاثة أنواع من المدارس الثانوية، مدة الدراسة في كل منها تسع سنوات، أولها مدارس الآداب وثانيها مدارس الآداب المادية، وثالثها المدارس المادية العالية، ومنذ سنة ١٩٠١ أصبح للمتخرجين في أي مدرسة من هذه المدارس الثلاث الحق في دراسة مناهج الجامعات، إلا أنه يشترط فيمن أراد دراسة الدين أن يكون قد تخرج في مدارس الآداب، وفيمن أراد دراسة الطلب أن يكون قد درس منهاج مدارس الآداب المادية على الأقل. هذا وفي الأقاليم الريفية حيث لا تستطاع دراسة هذه المناهج المطولة مدارس ثانوية لا تزيد مدة الدراسة فيها على ست سنوات، وتسمى هذه المدارس على حسب مناهجها مدارس الآداب الأولية، ومدارس الآداب المادية الأولية، والمدارس المادية، والنوعان الأولان أقل انتشارًا مما يقابلهما من المدارس ذوات المناهج المطولة، بخلاف النوع الأخير فإن مدارسه كثيرة شائعة. ولما كانت الأنواع الثلاثة للمدارس الثانوية مستقلًا بعضها عن بعض، وكانت مناهجها تختلف كل هذا الاختلاف، أصبح حتما على الأب أن يختار لولده وهو في التاسعة من عمره العمل الذي سيزاوله في مستقبل حياته، لأن الولد إذا دخل المدرسة المادية، فليس بمستطيع أن ينتقل إلى مدارس الآداب، لأن اللغة اللاتينية لا تدرس في المدارس المادية، في حين أنها تدرس في السنة الأولى من مدارس الآداب. كذلك إذا دخل مدرسة الآداب المادية، ومكث فيها إلى الثانية عشرة من عمره، فإنه لا يستطيع الانتقال إلى مدرسة الآداب، لأن اللغة الإغريقية لا تدرس في الأولى.

لذلك وجب على الآباء أن يعجلوا باختيار المهن والحرف التي سيزاولها أبناؤهم في مستقبل أيامهم، ولا يخفى أن الأطفال في هذه السن لم يصلوا إلى الدرجة التي يظهر فيها استعدادهم الخاص لأعمال الحياة، وبذلك يبنى الاختيار على غير أساس صحيح. ولإصلاح هذا العيب اهتدى المفكرون والمربون في الأيام الأخيرة إلى ابتداع نظام يضمن تأخير اختيار الأعمال للأطفال حتى يظهر استعدادهم بعض الظهور. ذلك أنهم رأوا أن تهذب المناهج الثلاث بحيث تتحد في أوائلها، وتسير هكذا متحدة إلى أبعد غاية ممكنة،ثم تتشعب في أواخرها إلى شعب مختلفة، على شرط أن تدرس في معهد واحد بدلًا من ثلاثة معاهد مستقلة، وقد سموا هذا النوع الجديد بمدارس الإصلاح. والطريقة المسلوكة فيها أنهم يبتدئون دراسة اللغات الأجنبية باللغة الفرنسية ويستمرون في ذلك إلى السنة الثالثة لجميع التلاميذ، وهنا يتشعب المنهاج إلى شعبتين، تشمل إحداهما دراسة اللغة اللاتينية، وأخراهما اللغة الانجليزية، وبعد سنتين أخريين يتشعب القسم اللاتيني إلى شعبتين، تشمل الأولى منهما اللغة الإغريقية،والثانية اللغة الإنجليزية. وقد دخل هذا النظام الجديد أولًا في مدينة فرانكفوت سنة ١٨٩٢، ومدارسه ناجحة سريعة الانتشار. وما أشبة هذا النظام الإصلاحي الجديد بنظام المدارس الثانوية المصرية، فإن منهاجها بقسميه العلمي والأدبي يدرس في معهد واحد، ومواده متماثلة إلى نهاية السنة الثانية، ثم يتشعب بعد ذلك إلى شعبتين، واحدة للآداب وأخرى للعلوم. هذا هو نظام التعليم الثانوي في بروسيا، وهو كما علمت يبتدئ من السنة التاسعة، ولا بد لمن أراد الانتظام في سلكه أن يكون قد سبقت له دراسة

ثلاث سنوات في مدارس الشعب الابتدائية، أو المدارس المتوسطة، أو في أي معهد آخرى، وقد أنشئت حديثًا مدارس ملحقة بالمدارس الثانوية تسمى المدارس الإعدادية، يدخلها أبناء الطبقة الموسرة من السنة السادسة إلى التاسعة من أعمارهم ليعدوا فيها للتعليم الثانوي.

التعليم العالي:

الجامعات الألمانية الآن كغيرها من معاهد التعليم تابعة للحكومة ولا دخل للكنيسة في إدارتها، وقد أصبحت الآن جزءًا من نظام التعليم الأهلي والعام، وذلك لا يسوغ إنشاء جامعة في هذه البلاد إلا إذا كانت الحكومة هي المنشئة لها، أو على الأقل راضية عن إنشائها، ولما كان دخل هذه الجامعات من الإعانات الخيرية وأجور التعليم قليلًا لا يفي بنفقاتها العظيمة، كانت الحكومة مضطرة إلى إمدادها والإنفاق عليها من الخزانة العامة. نعم هناك جامعات قليلة لها أعيان واسعة محبوسة عليها، ولذلك لا تحتاج إلى معونة مالية من الحكومة. ومواد الدراسة في هذه الجامعات ترجع إلى أربعة أقسام: الدين والقانون والطب والفلسفة. والقسم الأخير يشمل فوق الفلسفة الحقيقية، العلوم الطبيعية والرياضة والاقتصاد السياسي والتاريخ وتقويم البلدان وآداب اللغة. ويدير الجامعة رئيس ينتخبه الأساتذة سنويا من بينهم، على شريطة أن يقرهم وزير المعارف على نتيجة الانتخاب. ويساعد الرئيس على الإدارة مجلس مؤلف من الأساتذة يمثل جميع أقسام الجامعة، ويعد أساتذة الجامعات موظفين حكوميين لهم حقوق ومتع خاصة، ولوزير المعارف وحده الحق في اختيارهم وتعيينهم، إلا أنه في

العادة يحترم آراء رجال القسم المختص ويعمل بها في هذا التعيين. في أثناء القرن التاسع عشر نتج عن المدارس الصناعية ذات الصبغة الابتدائية معاهد جديدة لدراسة العلوم الطبيعية دراسة عالية، وتطبقها على الأغراض والفنون العملية الصناعية، وهى وإن كانت مشهورة باسم المدارس الصناعية العالية تعد معاهد للتعليم العالي، وتتمشى مع الجامعات جنبًا إلى جنب، وتشمل هذه المعاهد مدارس للهندسة وحفر المناجم والزراعة وتعهد الأجمات والطب الآدمي والطب البيطري والتجارة.

نظام التعليم في فرنسا

نشأة التربية في فرنسا:

لم تبتدئ فرنسا في إنشاء نظام عام للتعليم تتولى الحكومة إدارته، إلا بعد أن سبقتها ألمانيا في ذلك بنحو قرنين، وسر ذلك التأخير أن ملوكها في القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر كانوا يغضون الطرف عن تربية الشعب، ويميلون إلى ابقائه جاهلًا بعيدًا عن نور العلم والعرفان، مخافة أن تسمو به التربية إلى المطالبة بحقوقه، والعمل على خلع نير الاستبداد الذي يرزح تحته. ولذلك كان من الواضح الجلي أن إصلاح الأحوال لا يقوم بغير ثورة قوية تقضي على النظم القديمة، وتعمل على تأسيس نظام جمهوري ثابت الدعائم قوي الأركان. وقد أخذ الشعب يرفع صوته ويطالب بالتربية العامة حين حمل حملاته العنيفة على اليسوعيين، وحين انحل نظامهم وانفرط عقدهم سنة ١٧٦٤. وعلى الرغم من هذا

بقيت الأمية بعد ذلك في البلاد شائعة ذائعة، فقد أحصوا عدد الأميين في ابتداء الثورة فبلغ عدد الذين لا يستطيعون كتابة أسمائهم من الرجال أكثر من النصف، ومن النساء أكثر من ثلاثة أرباعهن. وقد أخذ الكتاب في ذلك الوقت يكتبون كثيرًا في أمور التعليم، وأخذت الجماعات الثائرة تصيخ إلى ندائهم، وتستمع إلى المفكرين، وتعني كل العناية بآراء الفنيين في شئون التربية. وقد كان من نتائج ذلك أن أصدرت جماعة الوفاق الأهلي في سنة ١٧٩٣ منشورات قصدت إنشاء المدارس الابتدائية في جميع أرجاء المملكة، وجعل التعليم فيها إجباريًا، ولكن اختلال النظام في هذه البلاد ونشوب الحرب خارجها في السنوات التالية حال دون تنفيذ هذه المنشورات الرشيدة. ولما اعتلى نابليون عرش المملكة الفرنسية ولقب نفسه عاهلًا، لم يرضَ أن يكون كغيره من الملوك السابقين قليل المبالاة بأمر التربية العامة، فإنه في سنة ١٨٠٦ وضع لها نظامًا محكمًا كان فمها بعد أساسًا للقواعد التي سار عليها النظام الحديث المتبع الآن. ذلك أنه أصدر مرسومًا قضى أن تدخل دور العلوم (Lycees)والمدارس الثانوية ومعاهد الدراسة العالية في نظام واحد يشملها جميعًا، وأن يطلق على مجموعها اسم جامعة فرنسا. وقد قضى المنشور أيضًا أن تقسم المملكة إلى سبع عشرة دائرة علمية، لكل دائرة منها يتولى شئون التربية فيها، ويعاونه على ذلك مجلس علمي خاص. ومما تضمنه المنشور فوق ذلك أن تعمل كل دائرة على تأسيس جامعة للعلوم والآداب، وظاهر أن هذا النظام لا يشمل سوى التعليمين الثانوي والعالي. أما التعليم الابتدائى فقد أهمله نابليون، وقد بقي كذلك مهملًا لم توجه اليه الحكومة ما يستحق من عنايتها حتى

جاء (لويس فليب) سنة ١٨٣٣، فاهتم بشأنه ووضع له بمشورة وزير معارفه القدير (جيزو) نظامًا قضى بأن تؤسس مدرسة ابتدائية لكل بلدة أو بلدتين على الأقل، وأن تنشأ مدرسة ابتدائية راقية في عاصمة كل مديرية، وكذلك في كل بلدة يزيد عدد سكانها على ستة آلاف. ومن أعماله أيضًا أنه عين مفتشين للمدارس الابتدائية، وأسس مدارس للمعلمين وجعلها خاضعة لسطة الحكومة، وقد نجح عمله في جملته، الا أن مدارس الابتدائية الراقية لم تسر في سبيل التقدم طويلًا، ولم يأت عليها زمن الجمهورية الثانية حتى أغلق ما كان قد فتح منها.

نظام المدارس الابتدائية:

يعد (جيزو) من كبار العاملين في وضع أساس التربية العامة في فرنسا، إلا أن أوسع الخطوات في تكوين نظام التعليم الابتدائي العام لم تخطَ إلا في أيام الجمهورية الثالثة، ففي سنة ١٨٨١ أسست المدارس الابتدائية في جميع القرى حتى أصغرها، وجعل التعليم فيها بالمجان لكل من يريده، وفى السنة التالية جعل التعليم إجباريًا للأطفال بين السادسة والثالثة عشرة من أعمارهم، وطلب إلى كل مديرية أن تنشئمدرسة للمعلمين في البلاد. وفوق ذلك أنشأت الحكومة مدرستين عاليتين تعد فيها الطلاب والطالبات للتدريس في مدارس المعلمين والمعلمات التابعة للمديريات. وفى سنة ١٨٩٨ أعيد تأسيس المدارس الابتدائية الراقية، ووضعت مناهج تكميلية يدرسها التلاميذ الذين يرغبون البقاء في المدارس الابتدائية غير الراقية بعد إتمامهم دراسة مناهجها. وقد أسست الحكومة فوق ذلك

مدارس تكميلية في بلاد كثيرة؛ ليتربى فيها التلاميذ تربية صناعية أو زراعية. وفى أيام (جيزو) سنة ١٨٣٣ أنشئت محاضن للأطفال الصغار الذين بين الثانية والسادسة من أعمارهم، وجعلت جزءًا من نظام التعليم الابتدائي، وبعد نصف قرن من تأسيسها أي سنة ١٨٨١ سميت هذه المحاضن (مدارس الأمهات)، وهو الاسم الذي تعرف به الآن. هذا وقد كان انتقال التعليم من أيدي رجال الدين إلى أيدي الحكومة، وتحويله من صيغه الدينية إلى صيغه السياسة تدريجيًا. وأهم الخطوات التي خطاها في هذه السبيل ثلاثة:

الأولى:فيمناهج الدراسة، وكانت بإلغاء التعليم الديني والاستعاضة عنه بدروس في الأخلاق والنظام المدني، وقد تم ذلك سنة ١٨٨١.

الثانية:في المعلمين أنفسهم، وقد تمت بمنشورين أولهما في سنة ١٨٨١، وقد قضى ألا يعين أحدمن رجال الدين في المدارس العامة، وثانيهما في سنة ١٨٨٦، وقد قضى باعتبار المعلمين في المدارس العامة مستخدمين حكوميين.

الثالثة:فيالمدارس أنفسها، وقد كانت بمنشورين أيضًا، أحدهما في سنة ١٩٠٢، وقدأوجب أن ترسل مدارس الجماعات الدينية تقريراتها إلى السلطات الحكومية، والآخر في سنة ١٩٠٤ وقد أوجب أن تغلق جميع المدارس المجانية التابعة لهذه الجماعات الدينية.فأنت ترى بهذا أن التعليم

الابتدائي العام في فرنسا قد تكوّن نظامه، وتحولت إدارته إلى الحكومة فيما لا يزيد على قرن واحد، وهو عمل واسع سريع.

نظام التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي في هذه البلاد شبيه به في البلاد الألمانية من جهة انفصاله عن التعليم الابتدائى كل الانفصال، فكلاهما مستقل بنفسه غير متصل بصاحبه، وأهم معاهده المعروفة في هذه البلاد منذ أيام نابليون دور العلوم، والمدارس الثانوية البلدية. وقد سميت هذه المعاهد بعد عهد نابليون إلى آخر أيام (لويس فليب) باسم المدارس الملكية، ولما جاءت الجمهورية الثانية أعيدت إليها أسماؤها الأولى ودخل مناهجها تغير عظيم. من ذلك أن الدراسة في سنواتها الثلاث الأخيرة تشعبت إلى قسمين علمي وأدبي، وفى أيام الجمهورية الثالثة ازداد التغير في المناهج حتى أصبح لهذه المدارس في سنة ١٩٠٢ أربعة مناهج مختلفة. أضف إلى ذلك مناهج أخرى خاصة وضعت في بعض المعاهد الثانوية الرئيسة؛ لتعد طلابها لدخول بعض المعاهد العالمية كمدرسة (سنت كير) الحربية ومدرسة الصنائع والفنون في باريس. ويبتدئ التلاميذ الدور الأول من التعليم الثانوي في العاشرة من أعمارهم، ويأتون إليه في الغالب من المدارس الإعدادية الملحقة بمعاهده، والتي يعد التلاميذ فيها للتعليم الثانوي من السادسة إلى العاشرة من أعمارهم. وكثير من التلاميذ يدخلون المدارس الابتدائية في سنتهم السادسة، حتى إذا بلغوا العاشرة انتقلوا إلى المدارس الثانوية. أما الدور الثاني فيبتدئ من الرابعة عشرة ويستمر إلى السابعة عشرة، ثم يمنح الطلبة

في نهايته الشهادات الثانوية. وليس التعليم الثانوي في هذه البلاد بالمجان كالتعليم الابتدائي، وعلى الرغم من ذلك لا تفي أجور التعليم إلا بجزء يسير من نفقاته، والباقي تدفعه الحكومة من الخزانة العامة. والفرق بين دور العلوم والمدارس الثانوية البلدية أن الثانية موضعية خاصة بأماكن بعينها، ويشترك في الإنفاق عليها السلطة المحلية والحكومة معًا، أما الأولى فعامة وتتولى الحكومة وحدها أمر الإنفاق عليها، وهي أرفع منزلة وأرقى مناهج، ولذلك تحتاج إلى معلمين وأساتيذ أكفأ وأقدر من المعلمين في الثانية. وقد بقيت دور العلوم والمدارس الثانوية البلدية خاصة بتربية الذكور دون الإناث إلى سنة ١٨٨٠، وفى أثناء ذلك كان الإناث يتعلمن في الأديار والمدارس الخاصة، أما فيما بعد ذلك فقد أنشئت لهن معاهد ثانوية عامة، إلا أن التعليم فيها كان أقل منزلة وأقصر مدة.

معاهدالتعليم العالي:

عند عودة الحكومة الملكية إلى فرنسا أغلقت كثير من الجامعات التي أسسها نابليون في الدوائر العلمية المختلفة، ولكن ستًا منها قد أعيد فتحها في عهد لويس فليب، وأدخل اليها بعض الإصلاح. وفى سنة ١٨٩٦ صدر قانون قضى بإنشاء جامعة في كل دائرة من الدوائر العلمية تقريبًا، وهذه الجامعات وإن اختلفت ضيقًا واتساعًا، كان لكل واحدة منها الحق في أن تمنح طلابها شهادة الأستاذية، وشهادة الدكتوراه. وقد كانت هذه الشهادات تخول أصحابها بعض الحقوق والمتع الخاصة في المملكة، إلا أنه في السنوات الأخيرة قد استحدث نوعًا من هذه الشهادات، يتسأهل

في منحه الطلاب الأجانب الذين يرغبون في الحصول على الشهادة نفسها أكثر مما يرغبون في الحصول على الحقوق والمتع التي تصحبها عادة. وفي باريس عدا جامعتهامعاهد عالية كثيرة لدراسة العلوم والفنون المختلفة، وتعد جميعها في درجة الجامعات، منها مدرسة فرنسا التي لا تزال تعمل على تحرير الأفكار وتخليصها من قيود التقليد القديمة.

توحيد إدارة التعليم في فرنسا:

الرياسة العامة المطلقة في إدارة التعليم بهذه البلاد لوزير المعارف، وتحته مباشرة مديرون ثلاثة يعاونونه على عمله، واحد للتعليم العالي، وثانٍ للتعليم الثانوي، وثالث للتعليم الابتدائي. وقد قسمت المملكة إلى سبع عشرة دائرة علمية، وهذا التقسيم وإن كان لا يتفق هو وتقسيمها السياسي،فقد دعت إليه الرغبة في تسهيل إدارة التعليم. وقد جعل لكل دائرة من هذه الدوائر –ما عدا دائرة باريس– رئيس يتولى شئون التعليم فيها، وسلطه عامة في جميع أقسام التعليم في دائرته ولا سيما العالي منها، إلا أنه لاحق له في تعيين المدرسين؛ فإن هذا الحق خاص برئيس الحكومة في الأقاليم، فهو الذي يعينهم بإرشاد مفتش المعارف في الدائرة. أما دائرة باريس فيرأسها وزير المعارف رياسة اسمية، وينوب عنه في إدارة الأعمال فيها نائب خاص. وهناك تقسيم أضيق من التقسيم السابق، وفيه تنقسم المملكة إلى سبع وثمانين مديرية لكل واحدة منها مجلس علمي ينظر في أعمال التعليم الابتدائي، ويرأسه رئيس الحكومة المحلية. وكل مديرية تنقسم إلى جملة مراكز، لكل مركز منها مجلس خاص له اتصال كبير بالمدارس.

وينقسم المركز إلى جملة بلديات، لكل منها مجلس بلدي للتعليم، يتولى الشئون الخاصة بأبنية المدارس وأجهزتها وأدوات التعليم فيها. وبهذا ترى أن نظام الإدارة متين متماسك الأقسام، فكل قسم تابع لما قبله، ومؤاخذ أمامه، فمجلس معارف البلدية تابع لمجلس معارف المركز، وهذا متصل بمجلس معارف المديرية، ومجلس معارف المديرية مرتبط بمجلس معارف الدائرة، وهذا الأخير تابع لمجلس المعارف الأعلى الذي يرأسة وزير المعارف في المملكة.

نظام التعليم في إنجلترا

كان انتقال التعليم إلى أيدي الحكومة في هذه البلاد بطيئًا جدًا، ولا تزال صيغته السياسية الاقتصادية بعيدة عن درجة الكمال، ويرجع السر في ذلك إلى أمرين: أولهما ما فطر عليه الإنجليز من الميل إلى المحافظة على قديمهم، والتريث عند الأخذ بكل جديد، وثانيهما النزعة التسيطرية الفاشية في نظم الجامعات الإنجليزية؛ لذلك بقيت التربية في هذه البلاد قرونًا عدة وهي تعد من أعمال المنزل والكنيسة، وبقيت رغبة الأهلين في تعميم التعليم معطلة إلى أوائل القرن التاسع عشر تقريبًا، عطلها الأشراف وأهل الطبقة العالية الذين سعوا جهدهم في أن تبقى دهماء القوم في ظلام الجهالة، وأن تظل إدارة التعليم في أيدي رجال الدين. وأول رجل له فضل السبق في إيقاظ العقول وتنبيهها على التربية العامة وهو (روبرت ريكس)، صاحب الأيادي البيضاء في تأسيس مدارس يوم الأحد، وقد استعان على ذلك أولًا بإنشاء صحيفة لنشر آرائه وأفكاره في التربية، وقد ذهب فيها

إلى أن الجهالة أكبر منبع للرذيلة بين الناس، وثانيًا بما كان يبذله من الجهد العظيم في تربية المهملين من أطفال مدينته، وقد أدت جهوده إلى إنشاء عدد وفير من مدارس يوم الأحد،التي تعتبر بداية التعليم العام في هذه البلاد، وقد مات هذا المربي العظيم سنة ١٨١١. وممن قفوا آثاره في توجيه عناية الناس إلى التربية العامة، وكانت لهم أعمال جليلة في سبيل نشر التعليم بين أفراد الشعب، المربيان العظيمان (أندروبل) و(يوسف لانكستر) اللذان اتفقت خواطرهما في ابتداع طريقة الاستعانة على التعليم بالعرفاء (كبار التلاميذ المتقدمين في دروسهم)، وقد وصل كل منهما إلى هذه الطريقة مستقلًا عن صاحبه.

أما (بل) فقد ولد في (سنت أندروس) من أعمال اسكتلندا سنة ١٧٥٣، وذهب إلى الهند سنة ١٧٨٧، حيث عهد إليه في إدارة مدرسة ليتامى الجنود البريطانيين، ولما وجد صعوبة شديدة في الحصول على العدد الكافي من المدرسين سار على الطريقة المتبعة أحيانًا في بعض المدارس الهندية، وهي الاستعانة على التعليم بالتلاميذ المتقدمين، واتخاذهم مدرسين لمن دونهم في السن والمعارف من الأطفال. ولما وصل نجاحه بهذه الطريقة إلى غاية لم يترقبها، نشر عنها مقالًا واسعًا عند عودتة إلى إنجلترا، وفى سنة ١٨٠٧ أسس في لندن مدرسة استخدم فيها هذه الطريقة، فلاقت التجربة نجاحًا باهرًا، واهتم بشأنها كثيرون من ذوي النفوذ من رجال الدين وغيرهم، وهبوا من وقتهم لتكوين جماعة سموها الجماعة الأهلية، وجعلوا غايتها تأسيس المدارس ونشر المعارف في جميع أرجاء المملكة الإنجليزية، وقد أعطوا قيادة الجماعة لبل، فسار فيها بهمة لا تعرف الكلال، ولم تمضِ

عشر سنوات حتى كان لهذه الجماعة نحو ألف مدرسة يربو عدد التلاميذ فيها على مائتي ألف. أما يوسف لانكستر ثاني المبتدعين لطريقة العرفاء، فإن له فضلًا يذكر في هذه النهضة، وذلك أنه لما أسس مدرسته في لندن سنة ١٧٩٨، وجد نفسه مضطرًا إلى القصد في نفقاتها، فاتبع طريقة الاستعانة بالعرفاء على التعليم، وهي الطريقة التي كان بل قد اهتدى إليها في (مدراس)، فصادفت مدرسته كثيرًا من النجاح، وازداد إقبال الناس عليها حتى بلغ عدد تلاميذها ألفا، وقد زارتها الأسرة المالكة وأعجبت بنظامها أيما إعجاب. ولقد كان من نتائج نجاح هذه المدرسة وإقبال الناس عليها أن تكونت جماعة التعليم الإنجليزي الأجنبي لنشر طريقة لانكستر، وبفضل المنافسة التي قامت بين هذه الجماعة والجماعة الأهلية المتقدمة اتسعت أعمال التربية، وبذلت الجهود العظيمة في سبيل إنشاء المدارس العامة. قامت هاتان الجماعتان المتقدمتان وإلى جانبيها جماعات أخرى كثيرة تعمل جميعًا على نشر التعليم في البلاد، والحكومة ساكنة لا ترى لنفسها حق التدخل في شئون التربية، إلى أن قضى قانون الإصلاح سنة ١٨٣٢ بتوسيع نطاق التصويت في انتخاب أعضاء المجلس النيابي، فأخذ المجلس من ذلك الوقت يرى الحاجة ماسة إلى تربية الشعب، وأن الوقت قد آن للحكومة أن تنظر في أمر التعليم العام وتعمل على معاضدته، وقد كان أول مظهر من مظاهر هذه المعاضدة أن منحت مدارس الجماعة الأهلية وجماعة التعليم الإنجليزي والأجنبي سنة ١٨٣٣ منحة سنوية قدرها ٢٠.٠٠٠ جنيه، لتنفق على إنشاء دور للتعليم على شريطة أن يكون للحكومة حق تفتيش هذه المدارس. وقد ساعدت هذه المنحة كلًّا من

الجماعتين السابقتين على إنشاء مدارس للمعلمينفيسنتي ١٨٤٤ و١٨٤١، ولم تقفالحكومةعندهذا الحد، بل سرعان ما أضافت إلى منحتها الأولى منحًا أخرى لتنفق على التلاميذ القائمين بأعمال التدريس، وفي شراء الكتب وبقية الأدوات المدرسية.

أما طريقة توزيع هذه الإعانات على المدارس، فإن الحكومة كونت لجنة في سنة ١٨٦١ لتنظر في أحسن الطرق التي تضمن صلاح التعليم وعدل التوزيع، فقرّ رأيهاعلى أن يكون توزيع الإعانة على حسب عدد التلاميذ الذين ينجحون في الامتحانات العامة التي تعقدها الحكومة في موضوعات معينة، والتي يتولى إدارتها مفتشون حكوميون، وقد بقيت هذه الطريقة مرعية إلى زمن طويل وتسمى (طريقة المنح على النتائج). ولما ظهر للحكومة أن هذه الطريقة مالت بالتعليم إلى غاية أحط، إذ أغرت كثيرًا من المدارس بحشو رءوس التلاميذ بمسائل العلم بدلًا من العناية بتنمية الإدارك وإنماء القوى العقلية، رأت إبطالها والاستاعضة عنها بما يكونه المفتشون من الآراء العامة عن كل مدرسة بعد تفتيشها. ولما قضى قانون الإصلاح الذي سن سنة ١٨٦٧ باتساع حق التصويت اتساعًا أكثر، ظهرت الحاجة الشديدة إلى إعداد آلاف الآلاف من الأفراد الذين لم يستنيروا بنور العلم للقيام بأعباء الواجبات العامة التي حملهم إياها هذا القانون. ولذلك لم تأتِسنة ١٨٧٠ حتى أصدر المجلس النيابي قانونًا يقضي بتعميم التعليم في الجزر البريطانية، فكان ذلك أول عمل للحكومة في سبيل إنشاء المدارس الابتدائية، والقيام على تنظيمها وتفتيشها والإنفاق عليها. وهذه المجالس في إدارتها وإنشاء ما تريد إنشاءه منها وإرغام الأهلين على إرسال أبنائهم

إليها. أما النفقة فتشترك فيها الحكومة العامة والمجلس المحلي بما يجبيه من الضرائب المحلية الخاصة بالتعليم، على شرط ألا يكون ما يجبى لهذا الغرض أقل مما تدفعه الحكومة. وقد أصدرت الحكومة جملة من القوانين لخاصة بالسن التي يسوغ للتلميذ فيها أن يترك المدرسة، فقانون سنة ١٨٨٠ قضى بجعل التعليم إجباريًا إلى السنة العاشرة، وقانون سنة ١٨٩٩ مده إلى السنة الثانية عشرة، وقانون ١٩٠٠ حول المجالس المحلية أن تمده إلى السنة الرابعة عشرة. كان عدد المدارس الحرة يزيد على ضعفي مدارس المجالس المحلية إلا أن عدد المعلمين في الثانية كان يربو على عددهم في الأولى، فقد كان عدد مدارس الحكومة الابتدائية في سنة ١٩٠٣ يبلغ ٥٨٧٨ مدرسة فيها من المعلمين ٣٨.٣٩٥، أما المدارس الحرة في السنة عينها فقد كانت عدتها ١٤.٢٧٥ مدرسة، ولم يزد من فيها من المعلمين على ٢٩.٢٨٣.

التعليم الثانوي:

تقدم لنا في باب التربية الأدبية أيام النهضة كلام طويل على (المدارس الثانوية العامة)، ونزيد هنا أنها تأثرت كثيرًا بما حصل في التربية من التقدم أثناء القرن التاسع عشر، فضعفت فيها المسحة الدينية، وكذلك المسحة الأدبية بعض الضعف، نعم إن اللغتين الإغريقية واللاتينية لاتزالان أهم مواد الدراسة فيها، إلا أن العناية أخذت تتجه كثيرًا إلى اللغة الوطنية والعلوم الطبيعية واللغات الحديثة. وفى عصر الملكة فكتوريا أنشئت جملة من المدارس الثانوية، تشتد فيها العناية بدراسة العلوم الطبيعية واللغات الحديثة من البدء. وقد دعا قانون الإصلاح الذي سن سنة ١٩٠٢ إلى

اهتمام الحكومة بالتعليم الثانوي وربطه بالتعليم الابتدائي، وإدخاله بعض الإدخال ضمن نظام التربية العام، وقد أخذت مدارس المجالس المحلية بعد فترى يسيرة من إنشائها تضم بينها مدارس للتعليم الثانوي تنافس المدارس العامة ومدارس اللغات القديمة. وقد حولت وزارة المعارف حق تفتيش المدارس الثانوية جميعها حتى (المدارس العامة العظيمة)، كما حولت الحق في إعانة كل معهد ثانوي يسير في نظامه وتعليمه على شروطها ورغباتها. ومع كل هذا لم تصل البلاد بعد إلى نقل معاهدها من أيدي رجال الدين إلى رجال الحكومة كما وصلت فرنسا، ولم يتم لها للآن ربط التعليم الثانوي بالابتدائي كل الربط، ولكنها سائرة في طريقها إلى هذه الغاية.

التعليم العالي

يتلقى الطلبة التعليم العالي في الجامعات وكثير من المدارس العالية، وليس للحكومة به كبيراتصال، وأشهر جامعات إنجلترا جامعتا أكسفورد وكمبردج، وهما متشابهتان في التكوين والنظام، فجامعة أكسفورد مكونة من أربع وعشرين مدرسة عالية، وكمبردج مكونة من سبع عشرة لا غير، ولكل مدرسة من المدارس المكونة للجامعة نظام خاص بها، ورئيس يدير أمورها، وكلها بعد ذلك تدخل تحت حكومة مركزية واحدة تسمى حكومة الجامعة، يرأسها مدير عام واحد هو ناظر الجامعة، ويعاونه على أعماله مجلس عام تشترك في انتخابه جميع المدارس العاليةالتي تكونت منها الجامعة. وينفق على هاتين الجامعتين من الأوقاف الدارة والهبات الوافرة التي يقفها ويهبها المحسنونمن أهل الخير. ومن نظام الجامعتين ألا يمنح في

امتحان من الامتحانات التي تعقد فيها لهذه الغاية. وتعد الجامعتان معًا من الجامعات المحافظة التي تتمسك بقديمها، ولا تسرع إلى النهوض مع روح العصر الحاضر، وعلى الرغممن هذا فقدضعفت فيها المسحة الدينية الأدبية التي كانت لهما في القرون الوسطى، وأخذت الحركة العلمية في القرن التاسع عشر تظهر آثارها في مناهجها ظهورًا بينًا، وألغيت منها تلك القيود الدينية التي كانت تراعى كل المراعاة؛ فتاريخ تأسيسها يرجع إلى سنة ١٨٣٦، وكان عملها أيام تأسيسها مقصورًا على عقد الامتحانات ومنح الشهادات، أما الآن فقد اشتغلت بالتعليم كغيرها من الجامعات. وقد أنشئت حديثًا في المدن الصناعية جامعات أكثر ملاءمة لمطالب العصر الحاضر، وأكثر اتصالًا بنظام التعليم العام وحكومة البلاد، ومن أشهر هذه الجامعات التي ظهرت منذ سنة ١٨٨٩ جامعات برمنجهام ومنشستر وليدس وليفربول وبرستول.



الفهرس

الباب الثالث

الروم

الباب الرابع

العرب

الباب الخامس

النهضة الأوربية والتربية الأدبية في القرن السادس عشر

الباب السادس

التربية الأدبية في عهد الإصلاح الديني

الباب السابع

التربية في القرن السابع عشر

الباب الثامن

التربية التهذيبية في القرن السابع عشر

الباب التاسع

التربية في القرن الثامن عشر

الباب العاشر

التربية في القرن التاسع عشر